

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Departamento De Personalidad, Evaluación y Tratamiento
Psicológico I (Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica)**



TESIS DOCTORAL

**LA MEDIDA DE LAS FORTALEZAS PSICOLÓGICAS EN ADOLESCENTES
(VIA-Youth): RELACIÓN CON CLIMA FAMILIAR, PSICOPATOLOGÍA Y
BIENESTAR PSICOLÓGICO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Montserrat Giménez Hernández

Directores:

**Carmelo Vázquez Valverde
Gonzalo Hervás Torres**

Madrid, 2010

ISBN: 978-84-693-7747-5

© Montserrat Giménez Hernández, 2010

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología



LA MEDIDA DE LAS FORTALEZAS PSICOLÓGICAS EN ADOLESCENTES (VIA-Youth): RELACIÓN CON CLIMA FAMILIAR, PSICOPATOLOGÍA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO

TESIS DOCTORAL

Montserrat Giménez Hernández

Directores:

**Dr. Carmelo Vázquez Valverde
Dr. Gonzalo Hervás Torres**

**DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS**
Madrid, 2009

AGRADECIMIENTOS.

Ninguna de las siguientes páginas habría sido posible sin la confianza y la ilusión que los dos directores de la tesis han depositado en este trabajo. Gracias al Dr. Carmelo Vázquez por el conocimiento compartido, su contagiante entusiasmo y delicada paciencia. Gracias al Dr. Gonzalo Hervás por compartir lo que es y lo que sabe, y por su capacidad para transformar mi ignorancia en curiosidad.

Gracias al profesor Christopher Peterson por sus valiosas aportaciones al ámbito de la Psicología positiva y de una manera más concreta y personal, por permitirnos usar generosamente y de manera excepcional, la versión papel del VIA-Y, cuestionario objeto de la presente tesis.

A lo largo de todo este proceso muchas personas han contribuido a que esta tesis llegara a su fin. Gracias a la Dra. M^a Dolores Avia por su optimismo y ser impulsora de este proyecto; a mis compañeros de doctorado, Laura Hernangómez y Marta Nieto; a Joan de Koss y a las mujeres de Rota; a los pacientes del hospital Gómez Ulla y sus terapeutas y a los chicos y chicas de protección de menores que me han enseñado tanto de educación y de potencialidades. Y gracias a todos los profesores y personas que a lo largo de mi historia, han compartido conmigo lo que sabían y han fomentado mi deseo de aprender.

Gracias también a todas las personas que han participado de manera directa en el proyecto, fundamentalmente a los directores, orientadores, profesores, tutores y alumnos/as de los diferentes centros que han colaborado tan desinteresadamente. Gracias a Elena Redondo por ayudarme en la recogida de datos. Gracias a las editoriales Edelvives y Santillana y a la Facultad de Psicología de la UCM, por todos los recursos que han puesto a disposición de este trabajo. Gracias también a la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros por apoyar los doctorandos de todos sus profesores.

Gracias por supuesto a mis padres, Pepe y Carmen, y a Pili y José, por hacerme sentir querida, estar ahí y cuidar de mi familia.

Gracias a mis compañeros de la Escuela, especialmente a Cristina, Pablo, Marilé, Maripaz y Alfredo. Gracias a mis amigos: a Carmina por animar continuamente, a Elena y a José Luis (aunque dudó más de una vez de que fuera a terminar), a Luisa, Miriam, Sonia y Cristina, a Lula y Eloy...

Gracias a mi familia, en especial a mis hermanas, Maika e Isabel, por todo cuanto compartimos.

Gracias a Marina y a David, a quienes debo un helado por haber terminado.

Gracias a Paco, que da sentido a mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Presentación	1
PRIMERA PARTE: Fundamentos teóricos.	
Capítulo 1. Introducción.	7
Capítulo 2. Componentes del Bienestar.	11
1. Afecto Positivo y Afecto Negativo.	12
1.1. Desarrollo del afecto.	14
2. Satisfacción con la vida en niños y adolescentes.	16
2.1. Dimensiones de satisfacción con la vida.	18
<i>Satisfacción con la familia.</i>	19
<i>Satisfacción con el colegio.</i>	19
<i>Satisfacción con los demás.</i>	21
<i>Satisfacción con uno/a mismo/a.</i>	21
2.2. Estudios internacionales y nacionales sobre satisfacción en muestras representativas.	22
<i>Estudios realizados por UNICEF</i>	22
<i>Estudios realizados por la OMS</i>	24
<i>Estudio realizado por NEF (New Economics Foundation)</i>	25
<i>Bienestar en adolescentes españoles</i>	26
Capítulo 3. Valores y Fortalezas Humanas.	29
1. Valores.	29
1.1. Desarrollo de los valores.	31
1.2. Los valores en los adolescentes y jóvenes españoles.	32
1.3. Relación entre valores y otras medidas de bienestar.	35
2. Fortalezas Humanas.	37
2.1. Clasificación de las Fortalezas Humanas.	40
2.2. Desarrollo de las fortalezas.	43
2.3. Medida de las fortalezas humanas: Proyecto VIA.	45
2.4. Cuestionario de Fortalezas Humanas para Adolescentes (Values in Action Inventory for Youth, VIA-Y).	47
2.5. Fortalezas Humanas y adolescencia.	49
2.5.1. Fortalezas de Sabiduría y Conocimiento.	50
• Creatividad.	
• Curiosidad.	
• Apertura a la experiencia.	
• Deseos de aprender.	
• Perspectiva (Sabiduría)	
2.5.2. Fortalezas de Coraje.	60
• Valor.	
• Perseverancia.	
• Integridad.	
• Vitalidad.	
2.5.3. Fortalezas Interpersonales.	65
• Amor/Intimidad.	

• Amabilidad.	
• Inteligencia social.	
2.5.4. Fortalezas de Justicia.	73
• Ciudadanía.	
• Equidad.	
• Liderazgo.	
2.5.5. Fortalezas de Templanza.	79
• Capacidad de perdonar y misericordia.	
• Humildad/modestia.	
• Prudencia.	
• Autorregulación.	
2.5.6. Fortalezas Transcendentales.	87
• Apreciación de la belleza.	
• Gratitud.	
• Esperanza/optimismo.	
• Humor.	
• Espiritualidad.	
2.5.7. Algunas conclusiones.	100

SEGUNDA PARTE: Investigación empírica.

Capítulo 4. Fortalezas Humanas, bienestar y psicopatología en adolescentes 105

1. Objetivos.	105
2. Método.	107
2.1. Muestra.	107
2.1.1. Selección de la muestra.	107
2.1.2. Participantes	108
3. Material y procedimiento.	110
3.1. Material.	110
<i>Datos sociodemográficos.</i>	111
<i>Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003)</i>	112
<i>Sistema de evaluación de conducta en niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Marqués et al., 2004)</i>	113
<i>Escala de Clima Social en la Familia (FES, INSEM y Moss, 1984)</i>	116
<i>Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994)</i>	118
<i>Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988)</i>	119
<i>Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE, Rosenberg, 1965)</i>	120
<i>Escalas de Satisfacción con la vida</i>	121
a) <i>Escala de Satisfacción con la Vida para estudiantes (SLSS, Huebner, 1991)</i>	
b) <i>Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida para estudiantes (MSLSS, Huebner, 1994)</i>	
c) <i>Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la vida para estudiantes (BMSLSS, Seligson, Huebner y Valois, 2003)</i>	

3.2. Procedimiento.	122
3.3. Análisis de datos.	124
4. Resultados.	125
4.1. Características psicométricas del cuestionario VIA-Y y resultados obtenidos en la muestra estudiada.	125
4.1.1. Fiabilidad de las diferentes subescalas del VIA-Y.	125
4.1.2. Descriptivos de las subescalas.	126
4.1.3. Diferencias de sexo y edad en el VIA-Y.	127
4.1.4. Correlaciones entre las subescalas del VIA-Y.	129
4.1.5. Factorización del VIA-Y	132
4.2. La Escala de Clima Social en la Familia (FES).	138
4.2.1. Análisis y resultados obtenidos a través de la Escala de Clima Social en la Familia.	139
4.2.2. Fortalezas (VIA-Y) y dimensiones del FES.	143
4.3. La Escala de Autoestima.	145
4.3.1. Análisis y resultados obtenidos a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg.	145
4.3.2. Correlaciones Autoestima y subescalas del VIA-Y.	147
4.4. La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).	148
4.4.1. Análisis y resultados obtenidos a través de la escala del PANAS.	148
4.4.2. Relación entre el afecto y las fortalezas.	149
4.5. Las escalas de satisfacción con la vida.	150
4.5.1. La Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida para estudiantes (MSLSS)	151
4.5.2. Relación entre la MSLSS y las fortalezas del VIA-Y.	152
4.5.3. Escalas breves de satisfacción con la vida.	156
4.5.4. Relaciones entre bienestar (BMSLSS y SLSS) y fortalezas humanas.	159
4.5.5. Relación entre las fortalezas y la satisfacción con la vida cuando se controla el afecto.	159
4.5.6. El papel mediador de las fortalezas humanas.	161
4.6. El Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R).	167
4.7. Problemas psicopatológicos (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Marqués et al., 2004).	168
4.7.1. Análisis y resultados obtenidos a través del BASC.	169
4.7.2. Correlaciones del BASC con las subescalas del VIA-Y.	172
4.8. Predicción del bienestar.	174
4.8.1. Fortalezas predictoras de la satisfacción con la vida.	174
4.8.2. Fortalezas predictoras de la autoestima.	176
4.9. Factores del VIA-Y y variables estudiadas.	176
4.10. Correlaciones de las dimensiones y variables estudiadas.	179
4.10.1. Percepción de la familia.	179
4.10.2. La autoestima.	180
4.10.3. Satisfacción con la vida.	181
4.10.4. Optimismo y Pesimismo.	182
4.10.5. Correlaciones entre el BASC y las variables estudiadas.	182
4.11. Estudios adicionales.	183
4.11.1. VIA-Y y rendimiento académico.	183
4.11.2. VIA-Y papel vs. VIA-Y on line.	187
Capítulo 5. Discusión.	197

1. Discusión.	197
1.1. Características psicométricas del VIA-Y.	198
<i>Validez concurrente y validez predictiva del VIA-Y.</i>	200
1.2. Fortalezas humanas y adolescencia.	200
<i>Diferencias en función del sexo.</i>	205
<i>Diferencias en función de la edad.</i>	206
<i>Deseabilidad social.</i>	208
1.3. Bienestar y satisfacción con la vida.	209
<i>Predicción del bienestar.</i>	211
<i>Satisfacción con los amigos.</i>	212
<i>Satisfacción con uno/a mismo/a.</i>	213
<i>Satisfacción con la familia.</i>	216
<i>Satisfacción con el colegio.</i>	216
<i>Satisfacción con el vecindario.</i>	218
1.4. Fortalezas humanas y familia.	219
1.5. Fortalezas y problemas psicopatológicos.	222
1.6. Implicaciones de los resultados.	223
2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.	226
 Capítulo 6. Conclusiones.	 231
 Referencias.	 233
 Abreviaturas y siglas.	 271
 ANEXOS	
Anexo 1. Tabla/resumen de las fortalezas humanas.	273
Anexo 2. Tabla/resumen de las variables estudiadas.	279
Anexo 3. Tablas de correlaciones entre las variables estudiadas.	295
Anexo 4. Cuestionarios.	301

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Pág.
Tabla 2.1. Satisfacción con diferentes dimensiones del contexto escolar (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006).....	20
Tabla 2.2. Componentes e indicadores evaluados por UNICEF (2007)	23
Tabla 2.3. Adolescentes con puntuaciones por encima del punto medio de la escala de satisfacción vital (%). OMS 2008.....	25
Tabla 3.1. Clasificación de los valores según Rokeach (1968)	30
Tabla 3.2. Tipos de valor postulados por Schwartz (1992)	31
Tabla 3.3. Jóvenes españoles 2005. Fundación Santa María (n=4000)	33
Tabla 3.4. Importancia de algunos valores (Arroyo y Canteras, 2005)	33
Tabla 3.5. Expectativas y preocupaciones sociales de los jóvenes. Estudio 2221 CIS. Población de 15 a 19 años (septiembre de 1996)	34
Tabla 3.6. Importancia de algunos valores (Canteras, 2003)	34
Tabla 3.7. Resumen de los resultados obtenidos con el VIA-IS (N= 150000 adultos)	46
Tabla 3.8. Resumen de los resultados obtenidos con el VIA-Y	48
Tabla 3.9. Definición de conceptos asociados a la fortaleza Amabilidad/Generosidad (Etxebarria, 2001)	68
Tabla 3.10. El factor Amabilidad en dos cuestionarios de personalidad	69
Figura 3.1. Modelo de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2000)	71
Tabla 3.11. Asociacionismo juvenil según sexo y edad. Datos de la encuesta Jóvenes Españoles 2005	74
Tabla 3.12. Estilos de liderazgo, definición y factores que lo forman	78
Figura 3.2. Razones y motivos para perdonar (Younger, Piferi, Jover y Lawyer, 2004)	80
Tabla 3.13. Razones y motivos para perdonar en jóvenes argentinos (Casullo, 2006)	81
Tabla 3.14. Concepto de responsabilidad en dos instrumentos de evaluación ...	85
Tabla 3.15. Fortalezas y conceptos asociados utilizados para su estudio	101
Tabla 4.1. Características de los centros participantes.....	107
Tabla 4.2. Distribución de la muestra por edades y sexo	108
Tabla 4.3. Distribución de la población en colegios	109
Tabla 4.4. Distribución de la muestra por cursos y porcentaje de escolarizados en la Comunidad de Madrid	109
Tabla 4.5. Descripción de los instrumentos de evaluación utilizados.....	110
Tabla 4.6. Ejemplos de ítems del cuestionario VIA-Y	112
Tabla 4.7. Ítems que forman las escalas de Optimismo y Pesimismo del LOT-R..	118
Tabla 4.8. Ejemplos de ítems del cuestionario MSLSS.....	122
Figura 4.1. Instrumentos evaluados en cada uno de los dos grupos de participantes	123
Tabla 4.9. Formas de los cuadernillos de respuesta, cuestionarios que los componen y distribución de la muestra por sexo y curso.....	123
Tabla 4.10. Fiabilidades de las diferentes subescalas y comparación con las obtenidas en estudios originales	125
Tabla 4.11. Descriptivos de las diferentes subescalas del VIA-Y en el presente estudio y estudios originales	127
Tabla 4.12. Fortalezas en las que existen diferencias significativas en función del sexo	128
Tabla 4.13. Fortalezas en las que existen diferencias significativas en función de la edad	129

Figura 4.2. Representación gráfica de las correlaciones significativas entre las fortalezas más altas	129
Tabla 4.14. Correlaciones significativas ($p < .001$) mayores de .30 entre las fortalezas del VIA-Y	131
Tabla 4.15. Matriz de componentes rotados escalas VIA-Y	132
Tabla 4.16. Matriz de componentes rotados de las escalas VIA-Y estudio original (Peterson y Park, 2006)	133
Figura 4.3. Diferencias y semejanzas en el análisis factorial entre el estudio original y el presente estudio	134
Tabla 4.17. Saturaciones factoriales en una solución de cuatro factores	136
Tabla 4.18. Descriptivos de los factores en los que se estructura el VIA-Y.....	137
Tabla 4.19. Diferencias en los factores del VIA-Y en función del sexo	137
Tabla 4.20. Diferencias en los factores del VIA-Y en función de la edad	137
Figura 4.4. Representación de medias en cada factor del VIA-Y por grupos de edad y sexo	138
Tabla 4.21. Fiabilidades de las diferentes subescalas del FES	139
Tabla 4.22. Resumen con los alphas iniciales y finales tras eliminar los ítems menos significativos	140
Tabla 4.23. Fiabilidad de las subescalas del FES después de eliminar los ítems menos significativos	140
Tabla 4.24. Organización de los ítems significativos en las tres dimensiones del FES con sus respectivos índices de fiabilidad.....	141
Tabla 4.25. Descriptivos de la Escala de Clima Social Familiar (FES)	142
Tabla 4.26. Diferencias de medias en función de la edad a partir del FES	142
Tabla 4.27. Correlaciones significativas $> .30$ entre las fortalezas del VIA-Y y dimensiones del FES	143
Tabla 4.28. Correlaciones entre los factores del VIA-Y y las dimensiones del FES	144
Tabla 4.29. Fiabilidad y descriptivos de cada una de las medidas de la RSE	146
Tabla 4.30. Diferencias de medias en función del sexo a partir de la RSE	146
Tabla 4.31. Diferencias de medias en función de la edad a partir de la RSE	146
Tabla 4.32. ANOVA (2x2): sexo*grupo de edad y Autoestima positiva	146
Figura 4.5. Representación de la autoestima positiva según grupo de edad y sexo	147
Tabla 4.33. Correlaciones significativas VIA-Y y RSE por encima de .35.....	147
Tabla 4.34. Correlaciones VIA-Y con Autoestima positiva y Autoestima negativa	148
Tabla 4.35. Fiabilidad y descriptivos del PANAS	148
Tabla 4.36. Correlaciones PANAS y VIA-Y	149
Tabla 4.37. Fiabilidad y descriptivos de la escala MSLSS	151
Tabla 4.38. Diferencias de medias en función del grupo de edad a partir del MSLSS	152
Tabla 4.39. Correlaciones significativas entre MSLSS y las fortalezas del VIA-Y.	153
Tabla 4.40. Correlaciones significativas $> .35$ entre fortalezas y satisfacción con uno/a mismo/a (MSLSS) y Autoestima (RSE)	154
Tabla 4.41. Correlaciones significativas ($> .30$) entre las dimensiones de satisfacción con la vida (MSLSS)	155
Tabla 4.42. Correlaciones $> .40$ entre Satisfacción con la vida (MSLSS) y fortalezas humanas (VIA-Y)	155
Tabla 4.43. Diferencias significativas en función del sexo por ítems (BMSLSS) ..	157
Tabla 4.44. Diferencias significativas en función del grupo de edad por ítems (BMSLSS)	157
Tabla 4.45. Comparación de las tres escalas que evalúan satisfacción con la vida: fiabilidad y diferencias en función del sexo y de la edad	158
Tabla 4.46. Correlaciones por encima de .30 de las escalas BMSLSS y SLSS	

con las fortalezas	159
Tabla 4.47. Correlaciones entre las fortalezas y satisfacción con la vida (controlando el afecto).....	160
Tabla 4.48. Correlaciones entre las fortalezas humanas, SLSS y dimensión Relaciones del FES	161
Figura 4.6. Fortalezas de temperamento como mediadoras.....	163
Tabla 4.49. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas de temperamento; variable criterio: satisfacción con la vida.....	163
Figura 4.7. Fortalezas sociales como mediadoras.....	163
Tabla 4.50.. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas sociales; variable criterio: satisfacción con la vida.....	164
Figura 4.8. Fortalezas de empatía/compasión como mediadoras.....	164
Tabla 4.51. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas de empatía/compasión; variable criterio: satisfacción con la vida.....	165
Figura 4.9. Fortalezas cognitivas como mediadoras.....	165
Tabla 4.52. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas cognitivas; variable criterio: satisfacción con la vida.....	165
Figura 4.10. Fortalezas transcendentales como mediadoras.....	166
Tabla 4.53. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas transcendentales o espirituales; variable criterio: satisfacción con la vida.....	166
Tabla 4.54. Descriptivos de Optimismo y Pesimismo según sexo y edad	167
Tabla 4.55. Correlaciones entre Optimismo y Pesimismo del LOT-R y fortalezas humanas (VIA-Y)	168
Tabla 4.56. Distribución por cursos de los participantes que han completado el BASC	169
Tabla 4.57. Fiabilidad de las subescalas del BASC en el presente estudio y en estudio original	169
Tabla 4.58. Descriptivos de las subescalas del BASC	170
Tabla 4.59. Diferencias significativas en función del sexo en las diferentes subescalas del BASC	170
Tabla 4.60. Diferencias significativas en función de las diferentes subescalas del BASC	171
Tabla 4.61. Correlaciones entre las diferentes variables del BASC	172
Tabla 4.62. Correlaciones entre las fortalezas y las variables del BASC	173
Tabla 4.63. Fortalezas predictoras de satisfacción	175
Tabla 4.64. Fortalezas predictoras de satisfacción con uno/a mismo/a y autoestima	176
Tabla 4.65. Correlaciones entre los factores del VIA-Y y el resto de las variables estudiadas	177
Tabla 4.66. Fortalezas humanas incluidas en cada factor del VIA-Y	178
Tabla 4.67. Descriptivos de las fortalezas en las dos muestras	185
Tabla 4.68. Diferencias de medias en las fortalezas en función del rendimiento .	185
Tabla 4.69. Correlaciones significativas entre fortalezas y rendimiento académico	187
Figura 4.11. Muestra que completa la versión papel y on line del VIA-Y	189
Figura 4.12. Ejemplo de presentación de un ítem del VIA-Y en la versión on line del cuestionario	189
Figura 4.13. Distribución de instrumentos evaluados en cada uno de los dos momentos (intervalo de dos semanas)	190
Tabla 4.70. Fiabilidades con la muestra total de las subescalas VIA-Y papel y VIA-Y on line	191

Tabla 4.71. Diferencia de medias entre la versión papel y on line aplicadas en un intervalo de dos semanas	192
Tabla 4.72. Diferencia de medias entre la versión on line y papel aplicadas en un intervalo de dos semanas	192
Tabla 4.73. Correlaciones entre las dos versiones del VIA-Y en cada una de las muestras.....	193

PRESENTACIÓN

El presente estudio tiene como principal objetivo profundizar en el estudio de las características de los adolescentes. Para ello, en el eje de la investigación, se analizarán las propiedades psicométricas del VIA-Y (*Values in Action for Young*), un cuestionario dirigido a evaluar las fortalezas humanas diseñado por Peterson y Park (2003) con una muestra de adolescentes españoles y se estudiarán las relaciones entre estas fortalezas y distintos conceptos psicológicos relacionados con el bienestar y la psicopatología.

El término fortalezas humanas hace referencia a las manifestaciones psicológicas de las virtudes tradicionales (Sabiduría, Valor, Humanidad, Justicia, Templanza y Espiritualidad) que forman y han formado parte de la filosofía, la cultura, la religión o las diferentes manifestaciones artísticas.

Por lo general, padres y profesores (y por extensión la sociedad) prestan una especial atención a los comportamientos inadecuados o problemáticos de sus hijos y alumnos. Las sesiones de evaluación en las que participan niños y adolescentes suelen dirigirse a encontrar problemas/patologías con el fin de subsanarlos lo antes posible.

Pero el hecho de que no exista un malestar o un problema no indica que el niño/adolescente se sienta a gusto, feliz, satisfecho consigo mismo y con lo que le rodea. Más allá de la ausencia de malestar, es imprescindible prestar más atención a otras medidas que nos permitan conocer el grado de bienestar de la persona. Las diferentes políticas sociales son cada vez más conscientes de esta necesidad y ponen en marcha estudios que recogen datos sobre la satisfacción o la felicidad de los más jóvenes, con el fin de averiguar no sólo la cantidad de felicidad que experimentan, sino qué factores están asociados a ese bienestar.

Ahora bien, no tiene sentido que la satisfacción de los jóvenes se convierta en un objetivo a perseguir si ésta no va unida a conceptos tan importantes como la formación en valores y la educación para una ciudadanía responsable, sin duda, temas de gran interés para la sociedad actual.

Dentro de este concepto amplio de bienestar, esta tesis trabaja con el concepto de fortalezas y pretende estudiar su relación con otros conceptos como el optimismo, el

afecto o la autoestima. Además, parte de la hipótesis de que la presencia de estas fortalezas puede proteger de la aparición y/o desarrollo de problemas psicopatológicos, como la ansiedad o la depresión, aunque esto exigiría análisis prospectivos.

Pero, ¿tiene sentido estudiar las fortalezas en adolescentes, en un periodo de la vida que se supone tan vulnerable e inestable? A partir de los análisis resultados parece que la respuesta a esta pregunta es afirmativa. Cultivar fortalezas humanas es un objetivo con importantes implicaciones educativas, políticas y sociales y la adolescencia se convierte en un período extremadamente sensible para incidir en la formación en aquellas características que conformaran la identidad de los más jóvenes. Los cambios cognitivos asociados a esta etapa evolutiva permiten al adolescente ampliar su forma de entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea, ayudándole a desarrollar y definir la personalidad que desea conseguir.

La importancia de la adolescencia como un período crítico para el crecimiento y el desarrollo, queda perfectamente recogida en las palabras de Fierro (1985):

“La adolescencia es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, sí los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consume el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor, y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin. (pág. 99)”

Un objetivo añadido es el de encontrar factores que pudieran explicar el inicio o desarrollo de las fortalezas. En este sentido, los factores personales como el temperamento o el desarrollo cognitivo se consideran fundamentales, como también lo son las relaciones que el sujeto mantiene con los demás. La influencia de la familia (como primero y principal ámbito de relaciones) en el desarrollo de la personalidad está sobradamente demostrada, por eso, la presente tesis dedicará una parte a estudiar las relaciones entre las fortalezas humanas y algunas características de la familia.

Para la consecución de los objetivos propuestos, la investigación realizada consta de dos partes diferenciadas:

En la primera parte de conceptualización se abordarán los principales términos asociados a la Psicología Positiva prestando especial atención a los estudios realizados con adolescentes. Como punto central se aborda el concepto de fortalezas humanas, a partir del cual se desarrolla el instrumento de medida (VIA-Y, *Values In Action for Young*) que será utilizado en la parte empírica.

En la segunda parte empírica se analizan las características psicométricas del cuestionario VIA-Y en una población de 1049 adolescentes españoles y las relaciones entre fortalezas y variables potencialmente asociadas como el clima familiar, el bienestar y diferentes problemas psicopatológicos.

PRIMERA PARTE:

Fundamentos teóricos.

CAPÍTULO 1.

Introducción

Desde que en enero del año 2000, la revista *American Psychologist* publicara un número especial sobre Psicología Positiva (movimiento liderado principalmente por Seligman y Csikzentmihalyi), el interés hacia la promoción del funcionamiento óptimo, y no sólo la eliminación del malestar o la superación de los déficits, ha cobrado un papel relevante en la Psicología actual. Temas como el bienestar subjetivo, la felicidad, el optimismo, etc., han empezado a ocupar un lugar si no central, sí destacado en la investigación de nuestros días.

Cada vez sabemos más sobre lo que permite a los seres humanos sentirse a gusto con sus vidas y de aquellos factores que pueden predisponer hacia la felicidad. Este cúmulo de conocimientos ha permitido recuperar el valor de conceptos que si bien no son nuevos en los modelos filosóficos o teológicos de numerosas culturas, parecen haber quedado al margen de los objetivos de la psicología tradicional, más centrada en la patología y en buscar maneras de superarla (algo, por otro lado, muy encomiable).

¿Qué hacen, sienten o piensan las personas que no experimentan un episodio de ansiedad o depresión a lo largo de sus vidas?; ¿por qué la gente expresa que es feliz?; experimentar emociones positivas, ¿puede tener consecuencias en la salud, tanto mental como física, de las personas? Estas preguntas son sólo algunos ejemplos de lo que las investigaciones en este campo pueden aportar al conocimiento general y a la Psicología en particular.

Pues bien, son numerosos los estudios que se han marcado objetivos dentro de este campo, desarrollando instrumentos específicos de evaluación, recogiendo datos en diferentes poblaciones y culturas y estableciendo relaciones entre diferentes constructos.

La mayoría de estos estudios, que incluyen evaluación de la felicidad o el bienestar subjetivo, ha estado centrada en los adultos y son menos los que están dirigidos a niños o adolescentes. Algunos autores lo atribuyen a que existen pocos instrumentos de medidas destinados a esta población (Park, 2004a; Bender, 1997); para otros, la

explicación parte de la idea de que los niños y adolescentes tienen dificultades para evaluar algunas dimensiones relacionadas con el bienestar (por ejemplo, completar una escala de satisfacción global con la vida), porque no son capaces de integrar información que evalúe las diferentes dimensiones que lo conforman (Park, 2004; Harter, 1999).

Por último, es posible que el hecho de que algunos aspectos de los niños y adolescentes (por ejemplo, la autoestima) estén sujetos a cambios evolutivos, haya centrado el estudio en los adultos en los que se presupone una mayor estabilidad.

Ahora bien, independientemente de estos argumentos, especialmente del último, lo cierto es que conocer cómo son, sienten, piensan y actúan los niños y los adolescentes proporciona una información valiosa tanto en el ámbito psicológico, como en el educativo y social; y tanto en el área de la prevención como en el de la intervención o rehabilitación. Los diferentes modelos de vulnerabilidad muestran la importancia de identificar no sólo los factores de riesgo, sino también los factores de protección que permiten diseñar intervenciones preventivas más eficaces (Ezpeleta, 2005).

Las políticas sociales parecen ser sensibles a esta necesidad. Un estudio publicado por UNICEF en 2007, que se abordará con más detalle en las próximas páginas, utiliza en su presentación la siguiente frase: *“La verdadera medida de la reputación de una nación es cómo de bien atiende a sus niños: su salud y seguridad, sus necesidades materiales, su educación y socialización, y su sentido de sentirse amado, valorado e incluido en las familias y en las sociedades en las que han nacido”*. Ya no se trata sólo de dotar a los niños y niñas de lo que necesitan para su desarrollo completo, sino de convertirlo en una prioridad que permita valorar y situar a las naciones en un *ranking* muy diferente al económico (aunque en principio pueda guardar una importante relación).

Tal y como propone Seligman (2003), para entender la experiencia humana desde un punto de vista positivo es necesario tener en cuenta tres elementos: un análisis de las experiencias positivas (que incluye estudiar el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida, entre otros), favorecer rasgos individuales (formación del carácter y fortalezas) y analizar las características de las instituciones positivas (familia, escuela y sociedad en general) que faciliten el desarrollo de los dos primeros.

Partiendo de algunas de estas ideas, la presente tesis ofrece datos sobre algunas medidas relacionadas con el bienestar y la satisfacción en una muestra de adolescentes de la Comunidad de Madrid, aportando como principal novedad la aplicación y análisis del VIA-Y (*Values in Action for Youth*, Seligman, Peterson et al, 2003) un cuestionario destinado a medir fortalezas humanas en adolescentes.

Las conclusiones aportadas pretenden ofrecer respuestas que puedan contribuir a crear/fortalecer organizaciones e instituciones positivas que favorezcan el desarrollo óptimo de los más jóvenes.

CAPÍTULO 2.

Componentes del bienestar.

Tradicionalmente se ha considerado la adolescencia como un período de la vida especialmente traumático y conflictivo. Diferentes investigaciones han demostrado que esto no es necesariamente así y la conceptualización actual de la adolescencia parte de una visión más optimista: los adolescentes no son problema, sino valiosos recursos en proceso de desarrollo (Arguedas y Jiménez, 2007).

Durante la adolescencia tiene lugar el proceso de construcción y/o consolidación de la propia identidad. Atendiendo a Erikson (1968) se trata de la principal tarea a la que se enfrenta el adolescente y para que se consiga de manera positiva y constructiva es necesario que estén presentes varios factores: confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad. Otros autores apuntan la importancia del afecto, del sentimiento de pertenencia, de la confianza en uno/a mismo/a, de la contribución que el adolescente realiza (o puede realizar) en diferentes contextos (familia, escuela y comunidad) y del vínculo espiritual (cada persona es importante para el mundo) como pilares esenciales en la construcción de la identidad (Eliás, Tobias y Friedlander, 2001).

El aumento de las capacidades cognitivas y emocionales le va a permitir ser más consciente de su propia situación (revisar su pasado para conformar su presente y su futuro), adoptar diferentes puntos de vista (lo que le permitirá relacionarse con los demás de una manera diferente) y definir lo que es y lo que desea ser.

Cuando se revisan los índices de los manuales evolutivos que hablan de la adolescencia se repiten sistemáticamente los mismos temas: desarrollo cognitivo, cambios fisiológicos, amigos y grupos de iguales, problemas y trastornos asociados, autoestima y construcción de la identidad (e.g. Hopkins, 1987; Kimmel y Weiner, 1998).

Si el proceso de construcción de la identidad es esencial en esta fase de la vida, será necesario incluir los conceptos aportados desde la Psicología Positiva. Felicidad, bienestar y la satisfacción con la vida son conceptos clave que enriquecerán el conocimiento que se tiene sobre la adolescencia.

En la actualidad, no cabe duda de que la calidad de vida se entiende como un concepto más amplio que el simple hecho de poseer determinados bienes materiales u observables (Casas, 2000). Las percepciones que cada persona tiene sobre su propia vida, las evaluaciones que hace sobre lo que es y lo que tiene y su nivel de aspiraciones (Campbell, Converse y Rodgers, 1976) se convierten en una valiosa información que debe incluirse a la hora de estudiar la calidad de vida de las personas y de las naciones.

Dentro del bienestar se incluyen los conceptos de bienestar subjetivo y de bienestar psicológico. El primero, aborda, tal y como recoge Diener (1994), el cómo y porqué las personas experimentan su vida de forma positiva, por lo que los estudios se inscriben en un marco fundamentalmente emocional (felicidad, satisfacción con la vida y afectos positivos y negativos).

El término bienestar psicológico incluye también elementos cognitivos (reflexivos y valorativos), así como reacciones y estados emocionales que experimentamos en el curso cotidiano de nuestras vidas (Vázquez, 2009) y que estaría centrado en el desarrollo personal, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir metas personales.

Los dos elementos diferenciados del bienestar, emoción y cognición, se relacionan de manera compleja y en ocasiones puede darse una discrepancia entre la vivencia afectiva y la valoración que el sujeto hace de su propia vida.

En los siguientes apartados se abordarán los dos componentes principales del bienestar subjetivo: el afecto y la satisfacción con la vida.

1. Afecto Positivo y Afecto Negativo.

El afecto puede definirse como *“las experiencias anímicas y emocionales que experimentamos y que nos informan sobre la marcha de nuestras vidas”* (Vázquez, 2009).

El afecto es uno de los constructos pioneros del bienestar. El origen del mismo lo encontramos en los estudios de Bradburn (1969) para quien el bienestar podría considerarse en términos de afecto positivo y negativo. Este estudio clásico dio origen

a una extensa investigación sobre el afecto y sus dos dimensiones independientes: afecto positivo y afecto negativo.

Atendiendo a Watson, Clark y Tellegen (1988) un alto Afecto Positivo reflejaría entusiasmo, energía, alerta, interés y alegría; mientras que un bajo Afecto Positivo indicaría letargo y fatiga. En un alto Afecto Negativo predominarían los sentimientos de ira, culpa, temor y nerviosismo; mientras que el bajo Afecto Negativo sería un estado de calma y serenidad.

Numerosos estudios han analizado las posibles relaciones entre afecto y diferentes problemas psicológicos. Así, la ansiedad se asocia un estado de alto Afecto Negativo, sin apenas relación con el Afecto Positivo y la depresión se caracteriza por un estado mixto de alto Afecto Negativo y bajo Afecto Positivo (Watson, Clark y Carey, 1988; Tellegen, 1985). De especial relevancia son también las correlaciones encontradas entre el afecto y diferentes dimensiones de la personalidad. Así, el Afecto Positivo se asocia con Extraversión, mientras que el Afecto Negativo lo haría con neuroticismo (Watson et al, 1988). Los diferentes niveles de Afecto Positivo y de Afecto Negativo que podemos experimentar permiten hacer clasificaciones de tipos de personas en función del grado en que experimenten o no distintos tipos de emociones (Avia y Sánchez, 1995).

La afectividad positiva es uno de los aspectos que conforman la felicidad o satisfacción con la vida. Lyubomirsky, King y Diener (2005), en un estudio de meta-análisis, encuentran que el Afecto Positivo puede ser la causa de algunas de las características, recursos y éxitos deseables que correlacionan con felicidad ya que incluye cualidades como la confianza, el optimismo, la autoeficacia, la sociabilidad, la actividad, la energía, la conducta prosocial, el bienestar físico, el afrontamiento efectivo, la originalidad y la flexibilidad. Por otro lado, se han encontrado correlaciones significativas, entre .40 y .50, entre satisfacción con la vida y afecto positivo (Lucas, Diener y Suh, 1996) y relación entre éste y autopercepciones más positivas; por ejemplo, Mongrain y Zuroff (1995) encuentran que altos niveles de afecto positivo estaban asociados a una menor autocrítica.

Lyubomirsky *et al.* (2005) defienden un modelo conceptual que sugiere que la felicidad se produce no sólo porque los éxitos conseguidos hacen felices a las personas, sino también porque el Afecto Positivo engendra éxito. Y es que el Afecto Positivo conduce

a la persona a pensar, sentir y actuar de una manera que promueve la construcción de recursos y la consecución de objetivos (Elliot y Trash, 2002; Lyubomirsky, 2001). En este sentido, la “teoría de la ampliación y construcción” propuesta por Fredrickson (2001), permite entender cómo las emociones positivas juegan un papel relevante en las conductas de exploración y de dedicación y perseverancia, lo que permite ir construyendo recursos personales más duraderos y amortiguar el impacto de las emociones negativas.

1.1. Desarrollo del afecto.

Es especialmente interesante analizar la investigación sobre la evolución del afecto a lo largo de la vida, dado el relevante papel que tiene en el desarrollo de los individuos.

Se considera que el afecto, tanto el positivo como el negativo, son parcialmente hereditarios (coeficientes en torno al .50), por lo que también existe una influencia importante del medio y de las circunstancias que rodean al individuo. (Carr, 2004).

Durante la adolescencia se consolidan las principales capacidades del desarrollo emocional: la comprensión de las emociones, la regulación emocional y la empatía (Ortiz, 2001). Esta idea parece contradecirse, al menos en parte, con la inestabilidad emocional que los adolescentes experimentan y que los educadores constatan. De hecho, en un estudio con chicos y chicas entre 13 y 18 años, Csikszentmihalyi y Larson (1984), tomado de Ortiz (2001), se encontró que los adolescentes pasaban de unas emociones a las contrarias en cuestión de muy poco tiempo. Con la ayuda de un “busca” les preguntaban sobre su estado de ánimo, y en una hora, podían pasar de la desesperación a la euforia, del enamoramiento a la culpa o del aburrimiento a la excitación.

Nos encontramos por tanto con adolescentes con capacidades cognitivas para comprender las emociones, pero éstas son, quizás, demasiado intensas y rápidas para poder controlarlas o regularlas de forma adecuada. Teniendo en cuenta que en todo este proceso existen importantes diferencias individuales en función de su temperamento, experiencia y situación actual, es esencial tener en cuenta el papel que esta variabilidad en la intensidad y frecuencia de la vivencia de las emociones puede tener en el resto de sus competencias cognitivas y emocionales.

En diferentes estudios se constata que el Afecto Positivo es más alto que el Negativo, para cualquier grupo de edad (Sandín et al, 1999; Robles y Páez, 2003) y que las emociones positivas son siempre más frecuentes e intensas, por término medio, que la emociones negativas. (Hernangómez, Vázquez y Hervás, 2009).

En los adolescentes, diversos estudios encuentran que el Afecto Positivo es más alto que el Negativo (Valiente, Sandín y Chorot, 2002; Gómez-Maquet, 2007; Sandín, 2003). Por otro lado, parece ser que a medida que aumenta la edad disminuye el afecto positivo (Pelechano, Peñate, Ramírez y Díaz Cruz, 2005).

Diener, Smith y Fujita (1995) encuentran que en estudiantes universitarios, las emociones placenteras incluidas en el afecto positivo como el amor o la alegría son más frecuentes que emociones displacenteras incluidas en el afecto negativo como vergüenza, miedo, tristeza o ira.

A partir de los 30 años el afecto positivo es muy consistente a lo largo del tiempo. El Afecto negativo tiene su pico más alto en la adolescencia tardía y a partir de ahí decrece con la edad hasta al menos la mitad de la vida adulta (Carr, 2004).

En cuanto a posibles diferencias de género, tradicionalmente se acepta que las mujeres experimentan y expresan más emociones que los hombres (Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez, 2006). En este sentido, los datos apuntan que las diferencias se centran en la expresión emocional: las mujeres son más propensas a expresar emociones (Brody y Hall, 2000; Fabes y Martín, 1991): las mujeres expresan más emociones negativas como la ansiedad y la tristeza y los hombres más emociones positivas como la calma y el entusiasmo (Gómez-Maquet, 2007; Simon y Nath, 2004); las mujeres expresan más felicidad, tristeza y miedo, mientras que los hombres expresan más emociones de cólera (Grossman y Wood, 1993). No siempre se constatan estas diferencias de género: por ejemplo, Sandin et al (1999), en una muestra de estudiantes universitarios, encontraron diferencias significativas únicamente en el Afecto Negativo (las mujeres puntuaban más), mientras que Robles y Páez (2003) con población adulta, no encuentran diferencias.

En muestras adolescentes los datos sobre diferencias de género en afecto son nuevamente contradictorios. Gómez-Maquet (2007) en una muestra de 1096 adolescentes colombianos entre 12 y 16 años, encuentra que las chicas puntuaban

más alto en afecto negativo que los chicos y los chicos más en afecto positivo que las chicas. En el estudio llevado a cabo por Sandín (2003) se encuentran diferencias significativas en Afecto Negativo (las chicas puntuaban más), pero no en Afecto Positivo. Por último, Pelechano et al. (2005) no encuentran diferencias en función del sexo.

2. Satisfacción con la vida en niños y adolescentes.

La satisfacción con la vida es definida como la percepción que la persona tiene sobre la calidad de su propia vida en función de los criterios que cada uno elija para evaluarla (Shin y Johnson, 1978). Numerosos estudios han demostrado la relación que existe entre satisfacción con la vida y bienestar psicológico (Huebner, 1991a; Dew y Huebner, 1994) y con conceptos específicos como las fortalezas humanas, la felicidad, el optimismo o la autoestima.

El estudio del bienestar se ha convertido en una medida habitual en los estudios con adultos, y a partir del desarrollo de escalas específicas, algo relativamente reciente en comparación, (Harter, 1982; Adelman, Taylor y Nelson, 1985; Huebner, 1991, 1994), también se ha extendido a niños y adolescentes.

Las medidas de satisfacción con la vida aportan valiosa información al encontrar relación entre esta variable y otras de importancia psicológica. En este sentido, diferentes estudios han constatado que la extraversión está positivamente asociada con bienestar psicológico, mientras que el neuroticismo lo hace de forma negativa. (Costa y McCrae, 1980; Headey y Wearing, 1989; Hotard, McFatter, McWhirter y Stegall, 1989; Chico, 2006).

En el meta-análisis llevado a cabo por Lyubomirsky et al. (2005) aparece que la gente feliz se caracteriza por su alto nivel de competencia personal y autoestima (Campbell et al., 1976; Scheufele & Shah, 2000; Schimmack, Oishi, Furr, & Funder, 2004; Tarlow & Haaga, 1996) y optimismo (Campbell, 1981; Ryff, 1989). Resultados similares encuentran DeNeve y Cooper (1998), nuevamente en un estudio de meta-análisis: la extraversión, la alta autoestima, un locus de control interno, el optimismo y la estabilidad emocional o bajo neuroticismo son las variables de personalidad más fuertemente asociadas a la felicidad; la asertividad (formada por atribuirle un sentido a la vida y locus de control interno) también aparece relacionada con la felicidad.

Es importante señalar los resultados de estudios con población adolescente que señalan la relación negativa entre el bienestar y los problemas escolares (Grenspoon y Saklofske, 1997) y problemas psicológicos, entre los que destacan, la ansiedad y los síntomas de depresión (Grenspoon y Saklofske, 1997; Gullone y Cummins, 1999; Hawkins, Hawkins y Seeley, 1992) y el estrés (Hawkins et al, 1992; Huebner, Drane y Valois, 2000; Natvig, Albrektsen y Qvarstrom, 2003). Con respecto al comportamiento en el ámbito escolar, diversos estudios han encontrado correlaciones y relaciones predictivas entre bajos niveles de satisfacción y problemas de conducta (Huebner y Alderman, 1993; Valois, Patxson, Zullig y Huebner, 2006). La satisfacción con la vida se asocia, por tanto, con beneficios psicológicos que no son encontrados en adolescentes que expresan niveles inferiores de satisfacción (Gilman y Huebner, 2006).

Especial atención merece el resultado encontrado en numerosos estudios que confirman una estrecha correlación positiva entre satisfacción con diferentes dimensiones de autoconcepto (Goñi, Rodríguez Fernández y Ruíz de Azua, 2004), factores de afectividad (Pelechado et al., 2005) y las relaciones con los demás en niños y adolescentes (Dew y Huebner, 1994; Heaven, 1989; Huebner, 1991a; Terry y Huebner, 1995; Leung y Zhang, 2000; Leung y Leung, 1992).

En este sentido, cabe destacar el hecho de que en la adolescencia, las relaciones familiares se muestran como más importantes para el bienestar que las experiencias escolares, las relaciones con iguales o las condiciones demográficas (p.e. Dew y Huebner, 1994). Las características familiares que contribuyen a la satisfacción con la vida de los adolescentes, según Joronen y Astedt-Kurki (2005) incluyen:

- a) un hogar confortable y seguro,
- b) una atmósfera afectuosa caracterizada por relaciones familiares cercanas y armónicas,
- c) una comunicación abierta y sincera,
- d) control parental y participación en actividades con los adolescentes,
- e) sentirse importante dentro de la familia, y
- f) apoyo hacia las relaciones del adolescente con otras personas y actividades fuera de la familia.

Las relaciones cercanas con los demás se convierten en un importante componente de la satisfacción con la vida: los jóvenes que expresan niveles más altos de satisfacción con la vida son los que manifiestan niveles más altos de apoyo social por parte de padres, profesores, compañeros y amigos (Gilman y Huebner, 2006; Suldo y Huebner, 2006).

A pesar de que estos datos resultan valiosos y útiles, parece ser que el impacto de los estudios sobre el bienestar de los adolescentes sigue siendo bastante limitado (Gómez Vela, 2007). En muy pocas ocasiones se utiliza esta información para implementar mejoras en las instituciones, programas o intervenciones que se realizan con adolescentes.

Uno de los resultados más destacados es el hecho de que la satisfacción con la vida parece decrecer con la edad desde la infancia a la adolescencia (Man, 1991 y Park, 2005). Las causas se han atribuido a las características cognitivas de cada una de las etapas: las autopercepciones positivas irrealistas de los niños frente a las más objetivas de los adolescentes y al aumento de la importancia de la comparación social a lo largo del desarrollo. Las egocéntricas autoevaluaciones de los más pequeños por sus "*limitaciones cognitivas*" pueden aumentar las puntuaciones en satisfacción vital; ahora bien, no hay datos suficientes para rebatir que lo que realmente ocurre es que los más pequeños son más felices (Park, 2005).

La satisfacción con la vida es reconocida como una medida valiosa en sí misma, que se relaciona con amplios intereses educativos y sociales (Dew y Huebner, 1994). Como se describirá más adelante, es una medida habitual en estudios que analizan necesidades, evalúan programas y formulan una política social para cualquier grupo o comunidad, incluida la población adolescente.

2.1. Dimensiones de satisfacción con la vida.

El concepto de satisfacción puede ser entendido como una percepción global o como una evaluación de la satisfacción relacionada con diferentes aspectos o dimensiones de la vida. En este sentido, se han tenido en cuenta contextos significativos para los adolescentes como son su familia, los amigos, el colegio y el vecindario, para conocer si se sienten satisfechos, en qué medida estas satisfacciones parciales contribuyen a la satisfacción global con la vida y con qué otras variables podrían estar relacionadas.

Satisfacción con la familia.

La satisfacción con la propia familia es la más fuertemente asociada con la satisfacción con la vida (Huebner, Gilman y Laughlin, 1999). Durante la adolescencia la cohesión familiar está íntimamente relacionada con la satisfacción global (Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002) y parece ser un factor más importante que la estructura de la familia o el control parental (Landgraf y Abetz, 1998 tomado de Konu et al, 2002). Algunos autores apuntan que la vinculación familiar sólo favorece el bienestar y el ajuste psicosocial de sus miembros, cuando presenta un valor medio, es decir, cuando existe un equilibrio entre las necesidades de intimidad y afecto y el reconocimiento de las necesidades de independencia y diferenciación individual (Olson, 1991; McCubbin y McCubbin, 1997). Por otro lado, cuando las relaciones que se producen en la familia son hostiles y se fundamentan en comentarios críticos y descalificaciones continuas, el desajuste psicosocial de los hijos aumenta de forma significativa (Garnefski y Sjoukje, 1996; Clark y Shields, 1997). En cuanto a la edad, parece ser que la satisfacción con la familia desciende cuando comienza la adolescencia (Marks et al., 2004).

Satisfacción con el colegio.

Sentirse a gusto en el colegio se convierte en un importante factor protector durante la adolescencia. Si el estudiante se siente satisfecho con el ambiente escolar es mejor su rendimiento académico, su motivación y su autoestima y disminuye la probabilidad de conductas de riesgo (Bonny, Britto, Kolstermann, Hornung, y Slap, 2000). Por el contrario una baja satisfacción aumenta la probabilidad de absentismo, de conductas problemáticas como fumar o beber y de fracaso escolar (Nutbeam, Smith, Moore y Bauman, 1993; Lindberg y Swanberg, 2006).

Las relaciones en el colegio no están tan relacionadas con el bienestar como las relaciones con los padres (Leung y Zhang, 2000). Pero no cabe duda de que se trata de un ámbito de gran importancia en la vida de los niños y adolescentes y no sólo por la cantidad de tiempo que pasan en él. Las interacciones con los demás, los continuos procesos de evaluación, las exigencias del aprendizaje, etc., son factores que inciden en el desarrollo del bienestar (o no) del adolescente. En este sentido Suldo, Riley y Shaffer (2006) hacen una interesante revisión sobre estudios que han analizado la relación entre el bienestar y diferentes variables asociadas al colegio: satisfacción con el colegio, el apoyo del profesor, inteligencia, rendimiento académico y competencia

académica percibida. A partir de la literatura consultada, los autores concluyen que, de los factores estudiados, los que más relación mantienen con la satisfacción global son las propias percepciones sobre las habilidades académicas y el apoyo del profesor, así como la satisfacción con el colegio. Las otras variables, inteligencia y rendimiento académico, no parecen ser buenos predictores de bienestar. En cuanto al rendimiento, parece ser que éste podría tener una mayor influencia sobre el bienestar en función de la importancia que el contexto le dé.

Otros estudios han encontrado que la satisfacción con el colegio decrece en los adolescentes mayores y que está mediada por la percepción de ser tratado justamente y sentirse seguro y apoyado por el profesor (Samdal, Nutbeam, Wold y Kannas, 1998; Redy, Rhodes y Mulhall, 2003). La disminución en la satisfacción con el colegio puede explicarse por el aumento de exigencias y la percepción del propio estudiante de no ser capaz de estar a la altura de las mismas. En cualquier caso, los adolescentes españoles expresan satisfacción con el colegio en porcentajes interesantes (ver tabla 2.1.)

Tabla 2.1. Satisfacción con diferentes dimensiones del contexto escolar (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006).

Señala en qué grado estás contento con... (%)	1º y 2º ESO N= 260	3º Y 4º ESO N= 593
Ambiente de estudio	42.4	43.5
Manera de enseñar	60.6	49.9
Preparación que obtenemos los alumnos	58.9	49.7
Participación de alumnos en vida de centro	37.7	31.4
Relación con compañeros	82.7	83
Relación con profesores	51.9	52.8
Comunicación familia-profesores	57.9	42.4
Atención del tutor	63.6	61.6
Instalaciones y recursos	46.1	33.3
Actividad complementarias y extraescolares	43.1	31.5
Orden y disciplina	46.9	34.7

También se ha encontrado que la experiencia escolar reporta un nivel más alto de satisfacción escolar en las chicas que en los chicos (Bulcock, Whitt, y Beebe, 1991; Samdal et al, 1998), posiblemente porque las expectativas que se producen en la escuela están muy relacionadas con el rol femenino (estar tranquilo/a, atento, orientado hacia el adulto) por lo que serían más difíciles de cumplir para los chicos.

En cuanto a las relaciones con los iguales, no se encuentra que sea un factor especialmente asociado a la satisfacción con el colegio, al menos no tanto como cabría esperar (Natvig et al., 2003; Samdal et al., 1998; Konu et al., 2002).

Con el objetivo de desarrollar programas o estrategias de intervención adecuadas, es necesario conocer más sobre las variables que configuran ambientes escolares positivos, que promueven fortalezas, hábitos saludables y satisfacción. Parece ser que un ambiente seguro y organizado en el que los profesores se muestren cercanos y apoyen el trabajo del alumno, sería esencial para promover experiencias educativas positivas y bienestar (Samdal et al, 1998).

Satisfacción con los demás.

La satisfacción con los demás, específicamente con amigos es una medida incluida en las escalas de satisfacción con la vida (Huebner, 2003). Los adolescentes, frente a edades anteriores, dan cada vez más relevancia a las relaciones que mantienen con sus iguales. Como en cualquier etapa de la vida, sentirse querido y aceptado por los compañeros y vinculado afectivamente al grupo, contribuye a la satisfacción personal. Particularmente, los jóvenes que expresan niveles más altos de satisfacción también manifiestan altos niveles de implicación con sus iguales, es decir, relaciones caracterizadas por una alta lealtad, cuidado mutuo y compromiso (Nickerson y Nagle, 2004).

Durante la adolescencia, además, las relaciones de amistad juegan un importante papel en el proceso de identidad, ya que se convierten en un espejo en el que el adolescente comprueba su propia imagen, permitiéndole autodefinirse y diferenciarse de otros compañeros y grupos (Fuentes, 2001). Ahora bien, las relaciones con los padres y con los amigos pueden considerarse superpuestas y complementarias; de hecho, los valores y creencias que los adolescentes suelen compartir con sus padres también afectan a las decisiones que toman a la hora de elegir sus amigos y actividades (González González, 2004).

Satisfacción con uno/a mismo/a.

La satisfacción con uno/a mismo/a también suele incluirse como medida habitual de satisfacción por dimensiones. Es un relevante predictor de satisfacción global desde

edades muy tempranas (Marriage y Cummins, 2004) pudiendo ser el factor más importante hacia los 15-16 años (Park, 2005). En el metanálisis llevado a cabo por Lyubomirsky, King y Diener (2005) se encontró en cinco estudios una correlación media de .60 entre la autoestima (valoración positiva de uno mismo) y la felicidad. En definitiva, la satisfacción con uno/a mismo/a, puede considerarse una medida de autoestima. Algunos autores han apuntando como causa de la disminución del bienestar general que se da en la adolescencia sea precisamente una disminución en la estima personal (Vázquez, 2009).

2.2. Estudios internacionales y nacionales sobre Satisfacción en niños y adolescentes.

El interés hacia la satisfacción expresada por niños y adolescentes ha trascendido al ámbito estrictamente psicológico tal y como queda recogidos en diferentes trabajos con objetivos político-sociales. Organismos responsables de la salud y la educación de la infancia como UNICEF y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han redefinido sus objetivos para hablar de bienestar en niños y adolescentes en su sentido más amplio.

Estudios realizados por UNICEF (Fondo Internacional de Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia)

UNICEF (2007) ha llevado a cabo un estudio que evalúa las vidas y el bienestar de esta población en 21 naciones económicamente avanzadas. De forma específica, la investigación recoge datos sobre seis dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, relación con familia e iguales, comportamientos y conductas de riesgo y satisfacción percibida por los niños y adolescentes. En la siguiente tabla se recogen los componentes e indicadores utilizados para evaluar cada una de estas dimensiones.

El principal objetivo de este proyecto es conocer la realidad de los más jóvenes para poner en marcha actuaciones concretas que garanticen el respeto de sus derechos.

Aunque muchos de los resultados son interesantes y merecen atención por parte de los organismos e instituciones que trabajan en el área de la infancia y la adolescencia,

es significativo que se incluya el estudio del bienestar percibido, es decir, que recoja los niveles de satisfacción expresados por los jóvenes como una dimensión del bienestar.

Tabla 2.2. Componentes e indicadores evaluados por UNICEF (2007)

Dimensión	Componentes	Indicadores
Deficiencias materiales	Pobreza relativa	Porcentaje de niños que viven en hogares con ingresos inferiores al 50% de la media nacional.
	Hogares sin trabajo	Porcentaje de niños de familias sin adultos empleados.
	Privación	Porcentaje de niños que informan de baja opulencia. Porcentaje de niños que informan de pocos recursos educativos. Porcentaje de niños que informan de tener menos de 10 libros en casa.
Salud (negativa) y seguridad	Salud a la edad 0-1 años	Número de niños que mueren antes del año por cada mil nacimientos. Porcentaje de niños que nacen con bajo peso (<2500g)
	Servicios de salud preventivos	Porcentaje de niños entre 12 y 23 meses vacunados contra sarampión, difteria, tétano, tos ferina y polio.
	Seguridad	Muertes por accidentes de menores de 19 años (por cada 100.000).
Bienestar educativo	Rendimiento escolar a los 15 años	Media del rendimiento en lectura. Media del rendimiento en matemáticas. Media del rendimiento en ciencias.
	Más allá de lo básico	Porcentaje de adolescentes entre 15 y 19 años que permanecen en educación.
	Transición hacia el empleo	Porcentaje de adolescentes entre 15 y 19 años que no están en educación, entrenamiento o empleo. Porcentaje de adolescentes de 15 años que buscan un empleo poco cualificado.
Relaciones	Estructura familiar	Porcentaje de niños que viven en familias monoparentales. Porcentaje de niños que viven en familias reconstituidas.
	Relaciones familiares	Porcentaje de niños que informan de tener la principal comida del día con sus padres más de una vez a la semana. Porcentaje de niños que informan de que sus padres pasan tiempo hablando con ellos.
	Relaciones con iguales	Porcentaje de adolescentes de 11, 13 y 15 años que informan de que sus iguales son amables y atentos.
Comportamientos y riesgos	Conductas saludables	Porcentaje de niños que desayunan. Porcentaje de niños que toman fruta diariamente. Porcentaje que hace deporte. Porcentaje con sobrepeso.
	Conductas de riesgo	Porcentaje de adolescentes de 15 años que fuma. Porcentaje que ha bebido más de un par de veces. Porcentaje que fuma cannabis. Porcentaje que ha tenido relaciones sexuales a los 15 años. Porcentaje que usa preservativos. Ratio de fertilidad adolescente.
	Experiencias de violencia	Porcentaje de adolescentes de 11, 13 y 15 años que ha estado envuelto en peleas en el último año. Porcentaje que informa de haber sido acosado en los últimos 2 meses.
Bienestar psicológico	Salud (ausencia de salud)	Porcentaje de gente joven que evalúa su propia salud como moderada o pobre.
	Vida escolar	Porcentaje de gente joven a la que le gusta mucho el colegio.
	Bienestar personal (incluye evaluación negativa de la vida)	Porcentaje de jóvenes que puntúan por encima de la media en la Escala de Satisfacción con la Vida. Porcentaje de jóvenes que evalúan negativamente sus vidas.

La escala de bienestar que utilizan parte de una única pregunta en la que piden al sujeto que evalúe su propia vida. La pregunta y el modo de respuesta son muy gráficos ya que presentan una escalera con 10 peldaños. El más alto, representa la mejor vida que se puede tener, mientras que el valor 0, el inicio de la escalera, es la peor vida posible (Escala de Cantril). Para responder, se debe señalar el peldaño que mejor describe dónde se sitúa el joven en el momento actual.

Los investigadores optan por poner 6 como el punto de corte entre una vida satisfactoria y la que no lo es, y encuentran que, en los países participantes, la gran mayoría de los entrevistados se situaron por encima de este valor. También encuentran una pequeña tendencia: la satisfacción con la vida parece decrecer con la edad (sujetos entre 11 y 15 años) particularmente entre las chicas.

Aunque se trata de uno de los informes internacionales más importantes que tiene en cuenta el bienestar de los jóvenes y su evaluación, los resultados que ofrece son bastante limitados (Awartany, Whitman y Gordon, 2008). El propio informe indica la necesidad de elaborar y poner en práctica instrumentos que permitan una mejor comprensión del bienestar en esta población.

En cualquier caso, el Informe se convierte en una guía para los responsables del bienestar de los más jóvenes que recoge objetivos y marca directrices para una organización más efectiva de los recursos (Ben-Arieh, 2008).

Estudios realizados por la OMS (Organización Mundial de la Salud)

La OMS lleva a cabo desde 1982, estudios dirigidos a conocer y comprender mejor la salud, el bienestar, la conducta sanitaria y el contexto social de los jóvenes. Parte, por tanto, de un concepto amplio de salud que incluye el bienestar físico, social y emocional con el objetivo de conocer la influencia de las políticas educativas y de salud. El último informe (Currie, Nic Gabián, Godeau et al., 2008) se ha realizado a partir de encuestas durante los años 2005/2006 y con muestras pertenecientes a 41 países de Europa y Norteamérica. De cada país, aproximadamente, participaron 1500 adolescentes de cada edad (11, 13 y 15 años). El informe recoge datos conductas saludables y de riesgo, contexto social (comunicación con los padres, relaciones con amigos y colegio) e índices de satisfacción con la vida. Nuevamente, la mayoría de los entrevistados, de todas las edades y en ambos géneros, se sitúa por encima de la

parte intermedia de la Escala de Cantril (calificaciones iguales o superiores a 6) lo que indica una elevada satisfacción. Por otro lado, también se constata una ligera tendencia a la disminución de la misma conforme aumenta la edad que es ligeramente superior en las chicas. Los adolescentes españoles se sitúan siempre el grupo de los cinco primeros países con niveles de satisfacción con la vida más alta.

Tabla 2.3.: Adolescentes con puntuaciones por encima del punto medio de la escala de satisfacción vital (%). OMS 2008

	11 años		13 años		15 años	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
España	95	94	89	92	85	91
País con puntuación más alta	94 (Grecia)	97 (Grecia)	92 (Holanda)	96 (Holanda)	86 (Holanda)	94 (Holanda)
País con puntuación más baja	73 (Turquía)	78 (Turquía)	63 (Turquía)	69 (Turquía)	61 (Turquía)	64 (Turquía)
Media de la muestra total	87	88	82	87	78	85

Estudio realizado por NEF (New Economics Foundation)

El interés por la satisfacción vital de los jóvenes desde un punto de vista social y político, también queda recogido en el estudio llevado a cabo por NEF en Nottingham (Gran Bretaña). NEF destaca el nuevo papel que las autoridades locales están dando al bienestar y cómo evaluarlo puede contribuir al desarrollo de actuaciones políticas concretas. Entre sus objetivos, además, se encontraban: examinar y poner a prueba las teorías que explican el bienestar, aprender más sobre cómo evaluarlo y encontrar factores que puedan estar influyendo en el bienestar de los jóvenes (Marks, Shah y Westall, 2004).

Para ello entrevistaron a unos 1000 chicos entre 7 y 19 años de diferentes localidades de Nottingham. Sus datos se agrupan en torno a las dos grandes dimensiones del concepto bienestar: satisfacción con la vida (satisfacción, disfrute, diversión...) y desarrollo personal (curiosidad, entusiasmo, exploración...). Para ello utilizaron varias medidas que incluían la evaluación de la curiosidad, fortalezas humanas relacionadas con conducta prosocial, satisfacción con la vida global y en diferentes dimensiones y preguntas abiertas sobre actividades favoritas y sobre seguridad en el lugar en el que viven. Entre los resultados encontrados destacan:

- La satisfacción y la curiosidad decrecen con la edad. (los autores lo asocian no tanto a los cambios propios de la adolescencia como al cambio en el sistema

escolar). Especialmente la satisfacción con el colegio decrece a estas edades, mientras que la satisfacción con los amigos se mantiene estable.

- En general, un nivel de satisfacción medio-alto, tanto global como en cada una de las dimensiones estudiadas, aunque éstas tienen un peso diferente en la satisfacción general; por orden: familia, uno mismo, vecindario, amigos y colegio. Y un peso diferente en curiosidad: colegio, uno mismo, familia, amigos y vecindario. Este orden varía en función del sexo.
- La autoestima como el mejor predictor del alto y bajo bienestar.

Bienestar en adolescentes españoles.

La investigación ha demostrado consistentemente que la mayoría de la gente es feliz, independientemente de variables sociodemográficas o económicas. Este dato, como se verá en las siguientes páginas, se repite cuando se estudia la adolescencia: la mayoría de los adolescentes se describen a sí mismos como felices (e.g. Casas, Rosich y Alsinet, 2000).

Aunque no son numerosos los estudios sobre felicidad y satisfacción en los adolescentes y jóvenes podemos encontrar algunos indicadores de estas variables en estudios generales sobre dicha población. Por ejemplo, en la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2007) a la juventud española (entre 15 y 29 años) sobre el nivel de satisfacción con la vida, aproximadamente el 83% de los entrevistados contestaron que estaban muy o bastantes satisfechos con su vida actual.

A partir de las encuestas realizadas por el INJUVE (2000 y 2004), podemos conocer algunos datos relacionados con la felicidad y la satisfacción de los jóvenes españoles. En su gran mayoría se consideran felices y las principales causas de esa felicidad serían las siguientes (ordenadas de mayor a menor importancia): las relaciones interpersonales (familia, amistades y pareja), el estado personal (salud, independencia personal, estado de ánimo, autoimagen y aceptación), la ocupación profesional y el estilo de vida, el ocio, los bienes materiales y los asuntos colectivos. En el informe del 2004 (López Blasco, Cachón, Comas, Andreu, Aguinaga y Navarrete, 2005) aparece un alto porcentaje de jóvenes que dicen sentirse felices “por todo” (ocupa el tercer lugar) lo que, según los autores, apoya la idea de una juventud optimista y/o de jóvenes que no saben identificar la causa de su felicidad. En el informe del año 2000

(Martín y Velarde, 2001) se constatan, además, algunas diferencias por género y edad (entre otras). Así, a las mujeres parece hacerles más felices las relaciones personales y las expectativas futuras que a los varones, mientras que a éstos parece hacerles más felices el ocio y la diversión y el status/posesión de bienes. En cuanto a la edad, a los más jóvenes les hace más felices el ocio/diversión y conforme se cumplen años cobran más importancia el status, el estado físico/salud y el estado de ánimo/autoimagen.

En el estudio coordinado por Javaloy (2007) se aborda de forma exhaustiva la felicidad y el bienestar de la juventud española (entre 15 y 29 años). A continuación se recogen las conclusiones más relevantes:

- Existe una tendencia general a ser bastantes felices¹. La respuesta media de los participantes se sitúan entre 7 y 8 en una escala de felicidad de 1 a 10.
- No encuentran diferencias entre géneros, aunque sí con edad: los adolescentes parecen ligeramente más felices que los jóvenes adultos.
- Los jóvenes manifiestan una satisfacción general con las áreas vitales, una menor satisfacción en el trabajo, economía y ocio, y mayor en relaciones sociales, salud y físico.
- Los jóvenes son optimistas, tienen alta autoestima y expresan sus emociones. Un matiz importante sobre esta cuestión es el hecho de que estas variables están evaluadas mediante una única pregunta (por ejemplo, para medir optimismo se pregunta al joven: *“Pensando en tu futuro, ¿crees que tu vida mejorará mucho, mejorará un poco, continuará igual, empeorará un poco o empeorará mucho?”*), por lo que no se pueden comparar con los resultados obtenidos en otros estudios que utilizan instrumentos de mayor fiabilidad y validez.

Casas, Buxarraís, Figuer et al. (2005) evalúan la satisfacción en varios dominios y una puntuación global de satisfacción con la vida en adolescentes entre 12 y 16 años y encuentran que las chicas únicamente expresan niveles más altos de satisfacción con el aprendizaje que los chicos y que no existen diferencias significativas en la satisfacción con las relaciones interpersonales ni en la satisfacción con el uso del tiempo ni en la puntuación global. Con respecto a la edad, encuentran que la

¹ Utilizan la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener y la Escala de Felicidad de Lyubomirsky.

satisfacción con el aprendizaje decrece a medida que los adolescentes se hacen mayores.

En cuanto a la satisfacción con el colegio/instituto y las relaciones con los compañeros, se encuentra que los adolescentes españoles, por lo general, se encuentran satisfechos con ambos dominios. La mayoría de los adolescentes dicen tener muchos amigos en su centro de estudios (70,6%) frente a un 0,8% que manifiesta no tener ninguno (Vidal y Mota, 2008). En otro estudio con 2699 estudiantes adolescentes madrileños, el 91,5% expresó sentirse muy integrado en su centro escolar, el 90% considera que cae bien a sus compañeros y el 2% manifestó sentirse solo (Díaz-Aguado, 2009). También con adolescentes madrileños entre 12 y 16 años (n=853) se encuentra un alto grado de satisfacción aunque los datos apuntan una disminución con respecto a años anteriores (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006). De esta relación, destaca el porcentaje de alumnos que se siente satisfecho con las relaciones con sus compañeros (en torno al 83%). El 70,8% está contento con el clima de convivencia entre compañeros, frente al 5% que se considera maltratado por un compañero de forma habitual. En torno al 51% se siente bastante o muy satisfecho con la relación que mantienen con sus profesores

CAPÍTULO 3.

Valores y Fortalezas Humanas

El interés hacia aquellas características que permiten al ser humano desarrollar todas sus potencialidades en un contexto de responsabilidad cívica y con el objetivo de alcanzar la felicidad en su sentido de plenitud, no es nuevo. Aristóteles ya definió las principales virtudes que permitían a la persona ser feliz: la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza, desarrolladas no sólo como idea sino en la práctica diaria, constituían la clave del éxito. Las virtudes se convierten en una disposición habitual de obrar bien de acuerdo a un sentido moral y como tal disposición, se adquiere a través del ejercicio y del aprendizaje.

Desde entonces, han sido muchos los pensadores, filósofos, teólogos... que se han interesado en el estudio de las virtudes humanas a lo largo de la historia y en todas las culturas. Los primeros estudios psicológicos sobre este tema pueden encontrarse a principios del siglo XX y se centraron en cómo los individuos van adquiriendo algunas de estas características (p. ej.: Hartshorne y May (1928-1930), tomado de Delval, 1994).

En la actualidad, el interés hacia las fortalezas del carácter o virtudes humanas está empezando a recibir una especial atención por parte de los psicólogos interesados en el desarrollo positivo de los niños y jóvenes (Park y Peterson, 2003). Para Seligman (2003), retomando el concepto clásico de *eudaimonia* de Aristóteles, la actividad virtuosa es parte inherente de una vida plena y satisfactoria, no algo distinto o una consecuencia posterior. La felicidad, para el filósofo griego, consiste en el desarrollo de las habilidades y capacidades que permiten conseguir una vida plena y cívica. En este sentido, parece lógico que el desarrollo de las virtudes se considere un objetivo fundamental en el ámbito de la educación.

1. Valores.

Valores, fortalezas y virtudes son conceptos íntimamente relacionados. Los valores pueden definirse como creencias duraderas, *“criterios o fundamentos morales, relativamente estables, independientes de cualquier objeto o situación específica que*

representan las creencias de una persona sobre modelos ideales de conducta y sobre fines” (Canteras, 2003; pág. 158).

Los valores forman una parte constitutiva de la persona que le permiten tener una percepción sobre su propia competencia (García Alandete y Pérez Delgado, 2005) pues son una guía y/o una meta que regula la propia conducta. En este sentido, los valores guardan una estrecha relación con el autoconcepto ya que en la medida en que la persona percibe que se está comportando de acuerdo a lo que considera competente y moral aumenta la percepción que tiene de sí mismo (Payá, 1997). Además está relacionado con la satisfacción, pues este comportamiento le hace sentir a gusto con su forma de ser (Escámez y Ortega, 1986).

Uno de los autores pioneros en este campo ha sido Rokeach (1968), para quien los valores son creencias personales de carácter normativo que están mediatizadas por el contexto social y que constituyen la fuerza que conduce el comportamiento humano. Los valores estarían organizados de forma jerárquica y relacionada, y se clasificarían en instrumentales y terminales. Por otro lado, Rokeach distinguía entre un núcleo de valores que serían duraderos y estables entre los que se encontraría el autoconcepto o las creencias que la persona tiene sobre sí misma y un conjunto de creencias periféricas más específicas y variables que recibirían el nombre de actitudes.

Tabla 3.1. Clasificación de los valores según Rokeach (1968)

Valores instrumentales	<i>Valores morales</i>	Solidaridad, justicia, libertad...
	<i>Valores asociados a competencias</i>	Habilidades y conocimientos
Valores terminales	<i>Valores personales</i>	Sensibilidad, generosidad, aspectos materiales...
	<i>Valores sociales</i>	Habilidades para relacionarse con los demás.

Siguiendo con los trabajos en esta línea, nos encontramos con la aportación de Schwartz (1992) y su clasificación de los valores. De acuerdo con el autor, los valores personales provienen de la necesidad de los individuos de afrontar tres requisitos universales dentro de su contexto social: las necesidades del individuo como organismo biológico, los requisitos de interacción social coordinada y los referidos a un funcionamiento adecuado y a la supervivencia del grupo. La teoría de los Valores propuesta por Schwartz es una de las más completas y más utilizada en estudios intraculturales y transculturales. El autor considera diez tipos de valores y establece

determinadas relaciones de afinidad u oposición entre ellos atendiendo a dos dimensiones opuestas, clasificándolos en cuatro categorías: Apertura al cambio (por ejemplo: Estimulación) vs. Conservación (por ejemplo: Seguridad) y Autobeneficio (por ejemplo: Poder) vs. Autotrascendencia (por ejemplo: Universalismo).

Tabla 3.2. : Tipos de valor postulados por Schwartz (1992)

TIPOS DE VALOR	MOTIVACIÓN A LA CUAL RESPONDEN
Poder	Dominio de las otras personas y de los recursos.
Logro	Éxito social mediante la demostración de competencia.
Hedonismo	Placer y gratificación sensorial.
Estimulación	Variedad, novedad y reto en la vida.
Autodirección	Pensamiento independiente y elección de la propia acción.
Universalismo	Aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.
Benevolencia	Fomento del bienestar de las personas cercanas.
Tradición	Respeto, aceptación y reproducción de costumbres e ideas tradicionales.
Conformidad	Restricción de impulsos que puedan dañar a otros o violar las expectativas sociales.
Seguridad	Seguridad y estabilidad del orden social, de las relaciones y del propio organismo.

1.1. Desarrollo de los valores.

No cabe duda del papel que la familia juega en la transmisión de valores, normas y creencias. Los procesos de socialización que se producen en ésta permiten que los niños y adolescentes conozcan los valores, normas, costumbres y expectativas que imperan en su cultura. Desde hace tiempo, numerosos estudios han prestado atención a esta socialización familiar centrándose tanto en el contenido (¿qué valores enseñan los padres a sus hijos?) como en la forma (¿cómo lo hacen?). En este sentido, se ha encontrado que la percepción que los hijos tienen sobre calidad de la relación con sus padres determina el grado de interiorización de los valores de sus progenitores y no los valores en sí mismos (Whitbeck y Gecas, 1988 y Boyes y Allen, 1993, tomados de Musitu, 2000).

El niño adquirirá, por tanto, todos aquellos valores que perciba importantes para las personas o contextos que son significativos para él. Además de la familia, el colegio, los amigos, pero también la publicidad, la televisión y la sociedad en general,

transmiten valores que va asumiendo como propios en la medida de sus necesidades, intereses o aspiraciones.

El desarrollo cognitivo alcanzado en cada edad le permite tener una visión diferente del mundo que le rodea e interpretarlo de acuerdo a unos parámetros que van cambiando. En primer lugar, por ejemplo, se adquieren aquellos valores que obedecen a necesidades básicas (Musitu, 2000). A través de los procesos de maduración y aprendizaje, los niños y adolescentes construyen una imagen de sí mismos y del mundo que les rodea, incluyendo las relaciones que mantienen con los demás, lo que les permite desarrollar un estilo propio de conductas, actitudes y valores.

La adolescencia es uno de los períodos más relevantes para la adquisición y conformación del sistema de valores. El proceso de construcción de la propia identidad, la asunción de diferentes roles, las nuevas capacidades cognitivas, las expectativas sociales depositadas en el adolescente, etc., contribuyen a que éste se plantee con especial intensidad cuáles son sus ideales y metas. Durante esta etapa, la mayoría de los adolescentes (de los últimos cursos de educación secundaria) pueden llegar a un nivel de razonamiento prosocial caracterizado por estar orientado hacia valores interiorizados; frente a lo que ocurría en una etapa anterior, en la que el razonamiento prosocial estaba determinado por la empatía, el adolescente va siendo capaz de justificar sus acciones por los valores, normas y obligaciones que ha asumido como propios y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos (Eisenberg, 1976 tomado de Delval, 1994).

1.2. Los valores en los adolescentes y jóvenes españoles.

Los estudios realizados en España para conocer los valores a los que dan prioridad los jóvenes utilizan diferentes criterios y modos de abordar la cuestión. En algunos casos se les pregunta directamente por aquellos aspectos que más valoran en su vida y en otros se les presenta una relación de conceptos que deben evaluar según el grado de importancia que les concedan. Por lo tanto, no resulta sencillo comparar los diferentes resultados, aunque sí parece existir acuerdo en la importancia que la juventud actual concede a la familia, la amistad, el trabajo, la salud y el tiempo libre/ocio (Arroyo y Canteras, 2005; González Blasco et al., 2006). Prácticamente la totalidad de los encuestados en estos estudios mostraron estar de acuerdo en considerar importantes estas facetas.

En las siguientes tablas se recogen los resultados de estudios con población española que se han interesado en aquellos valores a los que los jóvenes dan más importancia. Como puede observarse, son muchos los criterios que se han englobado bajo la categoría general de valores.

Tabla 3.3. Jóvenes españoles 2005. Fundación Santa María (N=4000)

Pregunta: "¿Qué grado de importancia tienen en tu vida los siguientes aspectos?" (%)		
	<i>Muy importante</i>	<i>Muy + Bastante importante</i>
Familia	80	98
Amigos y conocidos	63	95
Tiempo libre/ocio	49	92
Trabajo	60	92
Ganar dinero	55	91
Vida sexual satisfactoria	49	85
Vida moral y digna	52	85
Estudios, formación, competencia profesional	44	84
Política	7	25
Religión	6	19

Tabla 3.4. Importancia de algunos valores (Arroyo y Canteras, 2005).

Indicadores de valores	%	Dato referido a:
La familia	99	Consideran importante en su vida
El trabajo	97	Consideran importante en su vida
La salud	99	Consideran importante en su vida
La amistad	98	Consideran importante en su vida
El tiempo libre, el ocio	95	Consideran importante en su vida
La igualdad entre hombres y mujeres	96	Están a favor de...
Los estudios	90	Consideran importante en su vida
Cada uno puede tener sus propias reglas con tal de no perjudicar a los demás	90	Están de acuerdo con la frase...
Lo que consideramos verdades absolutas según nuestras costumbres, pueden no serlo en otros lugares del planeta	86	Están de acuerdo con la frase...
Tolerancia y respeto hacia los demás	88	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia
Honradez	87	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia
Responsabilidad	87	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia
Lealtad	77	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia
Sencillez y humildad	75	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia
El bienestar espiritual	71	Consideran importante en su vida
Sensibilidad	71	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia
Dominio de sí mismo	71	Puntuaciones de 8 a 10 en importancia

Tabla 3.5. Expectativas y preocupaciones sociales de los jóvenes. Estudio 2221 CIS. Población 15 a 19 años septiembre de 1996

Pregunta: "Para cada una de las cuestiones que a continuación te voy a leer, ¿podrías decirme si representan para ti, en tu vida, algo muy importante, bastante, poco o nada importante?" (%)		
	<i>Muy importante</i>	<i>Muy + Bastante importante</i>
La amistad	70,6	99,3
La familia	74,3	98,9
Los estudios	47,3	88,1
El trabajo	53,2	93,7
La política	4,8	19,2
El tiempo libre/ocio	39,2	89,5
Ganar dinero	45,7	87,4
La religión	11	41,1

Canteras (2003) revela, en un estudio con jóvenes entre 15 y 29 años (N=2471), que existe una primacía de valores como la tolerancia, la honradez, la responsabilidad y la lealtad, la sencillez, el dominio de sí mismo y la sensibilidad, frente a otros como la disposición a trabajar duro, la perseverancia, la competitividad personal, tener sentido del ahorro o practicar la obediencia y la fe religiosa. Para el autor, los jóvenes actuales se inclinan por ideales que favorecen la tolerancia y el respeto hacia los demás.

Tabla 3.6. Importancia de algunos valores (Canteras, 2003).

	<i>Media (0 a 10)</i>
<i>La tolerancia y el respeto hacia los demás</i>	9.1
<i>La honradez</i>	9.0
<i>La responsabilidad</i>	9.0
<i>La lealtad</i>	8.6
<i>La sencillez y la humildad</i>	8.5
<i>Tener dominio de sí mismo</i>	8.3
<i>La sensibilidad</i>	8.3
<i>Tener sentido de la justicia</i>	8.2
<i>Tener generosidad</i>	8.1
<i>La independencia</i>	8.1
<i>Tener imaginación</i>	7.9
<i>La disposición a trabajar duro</i>	7.9
<i>Tener perseverancia, tesón</i>	7.9
<i>La competitividad personal, espíritu de superación social</i>	7.8
<i>Tener sentido del ahorro</i>	7.4
<i>La obediencia</i>	7.3
<i>Tener fe religiosa</i>	4.9

En un estudio realizado por Serrano, El-Astal y Faro (1996) con adolescentes españoles entre 14 y 18 años se recoge que los valores más apreciados pueden englobarse bajo dos dimensiones: el bienestar físico y socioemocional (salud, amistad, amor y familia) y el bienestar social (mundo en paz, libertad). Según los autores, se trata de un marco muy protector y vinculado al propio yo, es decir, con una orientación más individualista que social, más inmediata y concreta.

Vidal y Mota (2008) en una encuesta sobre la infancia en España (desde los 6 a los 14 años) encuentran que en los preadolescentes (N= 7601) la conciencia sobre los problemas mundiales crece con respecto a edades anteriores. En cuanto a diferencias asociadas a género, encontramos pocos estudios. Casas et al. (2005) preguntaron a adolescentes entre 12 y 16 años por el grado en que les gustaría ser reconocidos por los demás cuando tuvieran 21 años en relación a 10 valores. El análisis factorial concluye que los chicos le dan más importancia a los valores materiales (dinero, poder y conocimiento del mundo) y a los valores sobre conocimientos y habilidades (inteligencia, habilidades técnicas, conocimiento sobre ordenadores y profesión), mientras que las chicas priorizan los valores asociados a relaciones interpersonales (habilidades personales, sensibilidad y simpatía). En cuanto a la edad, sólo encuentran diferencias en los valores sobre relaciones interpersonales: los mayores dan más importancia a esta dimensión.

1.3. Relación entre los valores y otras medidas de bienestar.

Un estudio realizado por Llinares, Molpeceres y Musitu (2001) con 2078 adolescentes de la Comunidad Valenciana, encuentra un importante ajuste entre los factores obtenidos tras su estudio y la propuesta de Schwartz (únicamente, los ítems de Universalismo y Benevolencia aparecen agrupados, en lugar de en dos factores diferentes). Los autores estudian la relación entre autoestima y valores encontrando que cobraba más sentido analizar esta relación utilizando dos dimensiones específicas de la autoestima (la académica y la física) por ser las que permitían discriminar mejor entre sujetos con mayor o menor autoestima. Entre los resultados más relevantes destacan:

- Los sujetos con alta autoestima académica priorizan valores que garantizan un buen ajuste a la institución escolar y al rendimiento académico (conformidad, autodirección, logro...), mientras que los de baja autoestima académica

priorizan los de estimulación y hedonismo. Los autores apuntan la relación de estos valores con conductas de búsqueda de riesgos, dificultad para adaptarse a las rutinas o sumisión a las obligaciones.

- Los sujetos con alta autoestima física valoran más el poder, la seguridad, el logro, la estimulación y el hedonismo (valores asociados a conductas que les permiten ser bien valorados).

También en relación con la autoestima, Schwartz y Bilsky (1990) en un estudio realizado en 20 naciones, encuentran que el ítem “respeto a mí mismo” de la escala de valores (rasgo principal de una adecuada autoestima positiva) se consideraba el punto central donde convergían todos los tipos de valores. En estudios posteriores encontraron que el lugar que ocupa este ítem se desplazaba hacia un tipo de valores u otros en función de las muestras estudiadas, fundamentalmente las que pertenecen a naciones con valores sociales opuestos (sociedades individualistas frente a colectivistas) (Schwartz y Sagiv, 1995).

Siguiendo con el estudio de Casas et al. (2005) se encuentra que los valores asociados a conocimientos y habilidades y los valores de relaciones interpersonales correlaciona con una autoestima positiva. Y en relación con la satisfacción encuentran que:

- Los valores asociados a conocimientos y habilidades correlaciona con satisfacción con el aprendizaje, con las relaciones interpersonales, con el uso del tiempo y con la puntuación global de satisfacción.
- Los valores materiales sólo correlacionan positivamente con la satisfacción con el uso del tiempo.
- Los valores asociados a relaciones interpersonales correlaciona con satisfacción con el aprendizaje, con las relaciones interpersonales, con el uso del tiempo y con la satisfacción global.

Aunque se ha destacado la importancia de los valores en el proceso de construcción de identidad de los adolescentes y jóvenes, se ha podido constatar a través de los estudios que se han recogido, cómo existen maneras muy diferentes de abordar la evaluación de los valores ya que bajo este término pueden englobarse aspectos muy diferentes: desde qué dimensiones de tu vida son las más importantes para ti hasta qué principios rigen tu conducta, pasando por acciones concretas de la vida diaria a

las que se les da valor. En cualquier caso, constituye una fuente de información muy importante estrechamente relacionado con el concepto central de esta tesis y que abordaremos en profundidad en las siguientes páginas: el de fortalezas humanas.

2. Fortalezas Humanas.

El término fortalezas humanas hace referencia a las características o manifestaciones psicológicas de las virtudes clásicas. En 1999, el grupo de investigadores formado por Donald Clifton, Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Kathleen Hall Jamieson, Robert Nozick, Daniel Robinson, Martin Seligman, George Vaillant y Christopher Peterson, iniciaron el trabajo de crear una lista de fortalezas humanas que permitiera profundizar en el desarrollo de una psicología centrada en los rasgos positivos. Peterson y Seligman continuaron este trabajo, proponiendo un listado final formado por veinticuatro fortalezas humanas (Peterson y Seligman, 2004).

Para ello, revisaron escritos tradicionales de Aristóteles, Platón, santo Tomás de Aquino y san Agustín, el Antiguo Testamento y el Talmud, Confucio, Buda, Laozi, Bushido (el código de los samuráis), el Corán y otros muchos textos que recogían virtudes o valores, desde aquellos más clásicos como los de Carlo Magno o Benjamin Franklin, a otros más actuales como los de William Bennett y John Templeton. También estudiaron el código de Honor de los Boy Scouts y el del Imperio Klingon, así como los mensajes de las tarjetas de felicitación, las canciones populares, las cartas del Tarot o las máximas de las familias de Hogwarts de Harry Potter. Por último, incluyeron teorías psicológicas y modelos que explican el desarrollo humano, así como los objetivos de los programas dirigidos a favorecer el desarrollo de aptitudes y valores humanos.

A partir de estos estudios, descubrieron que en la mayoría de los documentos revisados se valoraban seis virtudes:

- La sabiduría y el conocimiento.
- El valor.
- El amor y la humanidad.
- La justicia.
- La templanza.
- La espiritualidad y la trascendencia.

Para los autores, las virtudes serían universales y podrían tener una raíz biológica explicable a partir del proceso de evolución de la especie (las virtudes ayudarían a resolver importantes tareas de supervivencia). Reconocen que si bien la definición de algunas de estas virtudes no se repite tal cual en todos los códigos y que aparecen virtudes más específicas de algunas tradiciones que de otras, en su totalidad captarían la noción de buen carácter, es decir, de aquellos rasgos positivos de la personalidad que se consideran importantes para una buena vida.

Por otro lado, consideran que el concepto de virtud es algo demasiado amplio y abstracto y empiezan a utilizar el concepto de fortaleza para referirse a la manifestación psicológica de la virtud, en otras palabras las fortalezas humanas serían los ingredientes (procesos o mecanismos) psicológicos que definen las virtudes (Peterson y Seligman, 2004).

En un segundo momento, fueron identificando una serie de criterios específicos que determinarían si una fortaleza podría incluirse o no en la clasificación definitiva. A continuación se recogen resumidos los criterios utilizados:

- Es necesario que la fortaleza sea ampliamente reconocida y celebrada por las diferentes culturas.
- Una fortaleza debe contribuir al desarrollo de una vida plena, satisfactoria y feliz. Las fortalezas deben explicar mejor la satisfacción del individuo que el hecho de que no padezca ningún trastorno o desorden. Los autores retoman la discusión filosófica sobre el significado de la plenitud, según la cual la verdadera felicidad no estaría supeditada a los momentos concretos de placer, sino que abarca algo más amplio relacionado con poseer un propósito en la vida (el concepto de *eudaimonia* de Aristóteles).
- Aunque las fortalezas pueden conllevar y conllevan consecuencias positivas, cada fortaleza es valorada moralmente en sí misma, aún cuando no es seguida de consecuencias beneficiosas.

La aceptación de uno mismo, el bienestar subjetivo, la salud o el respeto hacia los demás, son consecuencias asociadas al desarrollo y manifestación de las fortalezas humanas. Pero estos resultados no forman parte de la definición

del concepto. La fortalezas es algo más amplio que no se limita a la consecución de un logro concreto, por eso insisten en la importancia de que ésta sea valorada moralmente.

- El desarrollo de una fortaleza en una persona no disminuye el desarrollo en otras personas.
- Es necesario que no exista un antónimo de la fortaleza en términos positivos. No es difícil encontrar antónimos para la mayoría de las características humanas, pero no siempre éstas tienen un valor claramente positivo o negativo. En el caso de las fortalezas es necesario que exista un término opuesto claramente negativo.
- Una fortaleza debe manifestarse en la conducta de un individuo (pensamientos, sentimientos y/o acciones) de tal manera que pueda ser evaluada, tener cierto grado de generalibilidad en diferentes situaciones y estabilidad a lo largo del tiempo.
- La fortaleza se distingue de otros rasgos positivos en su clasificación y no puede ser descompuesta en otras. Por ejemplo, la tolerancia podría considerarse una fortaleza pero puede considerarse una mezcla de apertura a la experiencia y justicia.
- Es necesario que existan diferentes manifestaciones culturales de esa fortaleza, a través de historias, canciones, poemas...
- Es posible encontrar las fortalezas en su forma pura o extrema, es decir, ejemplos de personas *virtuosas* en alguna fortaleza.
- Cabe esperar la existencia de prodigios con respecto a las fortalezas. Los autores proponen como hipótesis (tan sólo aportan algún dato anecdótico) que, de la misma manera que se detectan niños prodigio en algunas de las inteligencias descritas por autores como Gardner, también puedan destacar en alguna de las fortalezas humanas. De ser cierta esta hipótesis, podríamos extrapolar los conocimientos sobre los prodigios en otras áreas a las fortalezas tales como el hecho de que no son espontáneos, que se pueden describir las

fases de su desarrollo y que es necesario algún tipo de instrucción para que se consoliden.

- Puede haber gente que no muestre, selectivamente, alguna fortaleza.
- La mayoría de las sociedades ha provisto de instituciones y/o rituales con el objetivo de cultivar fortalezas y virtudes para favorecer su práctica.

2.1. La clasificación de las Fortalezas Humanas.

A partir de la revisión de los diferentes escritos y después de definir los diferentes criterios, describen 24 fortalezas clasificadas en seis subgrupos. A continuación se recogen las definiciones de cada una de ellas.

Sabiduría y conocimiento. Engloba las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso del conocimiento: desde la más básica desde el punto de vista evolutivo (curiosidad) hasta la más compleja (perspectiva).

- Creatividad: pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas; incluye la creatividad artística, pero no se limita a ésta.
- Curiosidad/interés por el mundo: interesarse por el mundo, encontrar temas de interés, estar abierto a la experiencia, explorar y descubrir.
- Deseo de aprender: deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades. Está asociada a la curiosidad, aunque en este caso va más allá al describir la tendencia sistemática de añadir nuevo conocimiento al que ya se posee.
- Apertura a la experiencia: Examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta todas las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia.
- Perspectiva: ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás; tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para los otros.

Coraje. Fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos encomiables, realizados ante fuertes adversidades y que no se sabe con certeza si serán conseguidos o no.

- Valor/Valentía: no echarse atrás por el miedo, los cambios, las dificultades o el dolor; defender lo que es justo a pesar de la oposición y actuar de acuerdo a

las convicciones aunque sean impopulares. Incluye las actuaciones de valentía física.

- Perseverancia: acabar lo que uno empieza; persistir en una acción a pesar de los obstáculos; concentrarse en lo que se hace y dedicar esfuerzo a conseguir objetivos.
- Integridad: decir la verdad, vivir de forma genuina y auténtica y ser responsable de los propios sentimientos y acciones.
- Vitalidad: Vivir de forma apasionada y con energía, como si la vida fuera una aventura; implicarse en lo que uno hace y sentirse con ánimo par hacer las cosas.

Amor y Humanidad. Fortalezas interpersonales que incluyen acercamiento y amistad con otros.

- Amar y dejarse amar (intimidad): valorar las relaciones íntimas y profundas con los demás, ser cercano a la gente.
- Amabilidad: hacer favores a los otros, ayudarles y cuidarles.
- Inteligencia social: conocimiento de uno mismo y de los demás, conocer cómo actuar en las situaciones sociales y cómo hacer que los otros se sientan bien.

Justicia. Fortalezas cívicas que persiguen una vida en comunidad saludable.

- Ciudadanía: trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes.
- Justicia/Imparcialidad: tratar a todo el mundo con los mismos criterios de justicia; no permitir que los sentimientos personales interfieran en las actuaciones con los demás; dar oportunidad a los demás.
- Liderazgo: animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones en él; organizar actividades grupales y favorecer que se consigan.

Templanza. Fortalezas que protegen contra el exceso y facilitan la expresión apropiada y moderada de los apetitos y necesidades.

- Capacidad de perdonar y misericordia: olvidar lo que otros nos han hecho y herido; darles una segunda oportunidad; no ser vengativo.
- Humildad: no intentar ser el centro de atención, no tratarse a uno mismo como más especial de lo que se es.

- Prudencia: ser cauto a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir o hacer cosas de las que más tarde tener que arrepentirse.
- Autorregulación: regular lo que uno siente o piensa; ser disciplinado; controlar los apetitos y necesidades.

Transcendencia. Fortalezas que conectan con el universo más amplio y proporcionan un significado a la vida. Van más allá de la persona y la conectan con algo más elevado y permanente: otras personas, el futuro, la evolución, lo divino o el universo (Seligman, 2003).

- Apreciación de la belleza y de la excelencia: percibir y apreciar la belleza o excelencia de cualquier faceta de la vida, desde la naturaleza al arte, pasando por las matemáticas o la ciencia o a cualquier experiencia diaria.
- Gratitud: ser consciente de las cosas buenas que suceden y dar gracias por ellas, dedicando tiempo a expresarlo.
- Optimismo/Esperanza: esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo; confiar en que el futuro depare cosas buenas.
- Humor: tendencia a reír y sonreír; hacer reír a otras personas; ver el lado cómico de lo que sucede; hacer bromas.
- Espiritualidad: Poseer creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo; saber cuál es su lugar en el orden universal; apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado.

Sin embargo, los autores apuntan algunas limitaciones a esta clasificación. La primera es que la organización jerárquica dentro de las virtudes clásicas es sólo un modelo teórico y por lo tanto una hipótesis de trabajo para ser sometida a verificación. En segundo lugar, consideran que pueden existir fortalezas características de una población determinada y que no han sido incluidas en el listado al no cumplir con el criterio de ubicuidad, pero que habría de tener en cuenta si se estudian fortalezas en esos contextos. Tercero, los autores reflexionan sobre el hecho de que las fortalezas recogidas en su listado definitivo difieren unas de otras. Algunas tienen un valor moral indiscutible; en otros casos, es necesario combinar fortalezas para dotarlas de este valor. Por último, los autores dejan claro que la clasificación está inmersa en un proceso de construcción abierto y flexible y que, como otros modelos (ponen el ejemplo del DSM), necesita de tiempo, investigación y estudio para su desarrollo y

consolidación. En este sentido, podrían aparecer nuevas fortalezas, combinarse o desaparecer algunas de las definidas.

2.2. Desarrollo de las Fortalezas Humanas.

Una de las preguntas que cabe plantearse al estudiar las fortalezas humanas, especialmente en adolescentes, es cómo se llegan a consolidar como tales. La adolescencia es considerada como un período fundamental en el desarrollo de la personalidad, como un momento de crisis que posibilita el cambio y, en la mayoría de los casos, la construcción de una identidad propia.

Como ya apuntaba Aristóteles, y de acuerdo con autores actuales (Park, 2004b), las virtudes humanas reflejan las fortalezas de cada individuo y pueden ser enseñadas y adquiridas con la práctica. La influencia de la familia, otras personas, la escuela y la sociedad en general en la construcción y manifestación de virtudes y fortalezas parece determinante.

A continuación se recogen los factores que pueden explicar el desarrollo de las fortalezas humanas destacando los datos más significativos

- Factores biológicos. Las investigaciones sobre el temperamento nos muestran como éste podría explicar diferencias individuales en el desarrollo de fortalezas (Park, 2004b). Los estudios con gemelos nos dan pista de la influencia de los genes en el desarrollo de fortalezas como la curiosidad (Loehlin, 1992) o las conductas prosociales (Matthews, Batson, Horn y Rosenman, 1981).
- El papel de los padres (familia). Numerosos estudios han confirmado la importancia de las familias en el desarrollo de virtudes y fortalezas de los niños. Uno de los aspectos más estudiados ha sido el de los estilos educativos. La clasificación clásica de padres autoritarios, democráticos o *laisse-afaire* se han mantenido con ligeras matizaciones, y se confirma que el estilo democrático está asociado con el desarrollo de conductas prosociales en los niños como compartir, autocontrol o autoconfianza (Baumrind, 1998). La influencia de la familia se pone de manifiesto desde los primeros años de vida del niño. Los estudios de apego seguro (Bowlby, 1988), por ejemplo, encuentran diferencias individuales en curiosidad asociadas al estilo educativo de los cuidadores.

Aquellos niños que habían crecido en un entorno seguro que promovía la autonomía, se mostraban más abiertos a nuevas experiencias y más capaces de afrontarlas (McCrae y Costa, 1988). La influencia también se manifiesta en el desarrollo de la creatividad, más común en niños que viven en hogares que proporcionan abundantes estímulos intelectuales, culturales y estéticos (Peterson y Seligman, 2004).

- Los modelos sociales. Tener modelos positivos contribuye al desarrollo de las fortalezas. En este grupo se incluyen todas las personas que rodean al niño/joven, pero también todos aquellos modelos a los que está expuesto, especialmente a través de los medios de comunicación.
- Relaciones cercanas con los demás. Mantener relaciones afectuosas y cercanas con otras personas influye notablemente en el desarrollo de las fortalezas humanas. Un vínculo seguro permite que los niños se muestren más colaborativos y obedientes y pongan en marcha más conductas de autocontrol (Londerville y Main, 1981). Las relaciones con los iguales comienza a tener importancia a medida que el niño crece, pero no es hasta la adolescencia cuando cobra su papel más relevante.
- Instituciones sociales: la escuela. Como cabría esperar, el contexto de aprendizaje (básicamente escuela, pero no sólo) es fundamental en el desarrollo de las fortalezas humanas. Algunas investigaciones han constatado que el interés hacia el aprendizaje disminuye con la edad, especialmente en los estudios medios (Gardner, 1985; Krapp, 2000; Sansone y Morgan, 1992; Wigfield, Eccles, Maclver et al., 1991). Este hecho podría ser fácilmente explicable por las características asociadas a estos estudios (nivel de exigencia, objetivos marcados y poco flexibles, prácticas educativas, etc.), aunque también es cierto que cuando se estudia el interés hacia el aprendizaje en estos participantes, el foco de atención se centra en las asignaturas puramente académicas dejando de lado otros ámbitos de interés de los adolescentes en los que poder manifestar esta fortaleza (Peterson y Seligman, 2004).
- Sociedad. Cada sociedad determina (o hereda) los valores morales en los que se sustenta.

En la actualidad, ha aumentado la preocupación por dotar a los niños y jóvenes de competencias que le permitan vivir y convivir en un mundo multicultural y tecnológico, a ser críticos con la información y a actuar con responsabilidad, a mejorar como personas, ciudadanos y profesionales futuros, etc. Conocer las variables implicadas en el desarrollo de las fortalezas es un paso fundamental en este proceso.

2.3. Medidas de las Fortalezas Humanas.

Paralelamente al desarrollo de la clasificación teórica de las *fortalezas humanas*, Peterson y Seligman, en colaboración con otros autores, han ido diseñando instrumentos de medida que permiten recoger datos en poblaciones muy diversas y que conocer no sólo si existen o no esas fortalezas, sino los diferentes grados que pueden presentar.

No podemos olvidar que uno de los criterios que permitían incluir una fortaleza en ese listado, era la posibilidad de que fuera medible. Por otro lado, puesto que la clasificación es un proceso dinámico que puede variar en función de los resultados de la investigación y del estudio, la evaluación y recogida de datos sobre las fortalezas humanas en los individuos corre paralela a la construcción teórica del modelo.

A finales del año 2000, Peterson y Seligman crean el “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA), un autocuestionario que evalúa las 24 fortalezas, diseñando instrumentos específicos para adultos y para jóvenes (Peterson y Seligman, 2004). Los propios autores consideran que las críticas hacia este cuestionario podrían centrarse en dos aspectos: la poca utilidad del autoinforme para recoger información de este tipo y la estrecha relación de los resultados con efectos de discapacidad social. En este sentido consideran que:

- Las medidas de autoinforme son válidas de la misma manera que lo son para recoger información sobre síntomas psicopatológicos. Los autores se apoyan en la investigación previa que ha utilizado el autoinforme para la evaluación de valores y fortalezas. A partir de los resultados obtenidos concluyen que para algunas fortalezas podría ser necesario completar la evaluación con otras técnicas: procedimientos de nominación (por ejemplo para evaluar Humildad), técnicas de elección de alternativas (por ejemplo, historias con dilemas morales para evaluar Justicia), etc. (Peterson y Seligman, 2004).

- Las personas poseen fortalezas humanas, las reflejan en sus comportamientos y pueden hablar de ellas, pero no están contaminadas por una respuesta de deseabilidad social, ya que son en sí mismas socialmente deseables.

El cuestionario para adultos (VIA-IS, *Values in Action Inventory of Strengths*) consta de 240 ítems con una escala Likert de cinco puntos y puede ser completado aproximadamente en 40 minutos. La puntuación de cada una de las fortalezas se obtiene como media de las respuestas dadas en los ítems de cada subescala.

Los autores han realizado una versión on line del cuestionario, disponible en Internet (<http://www.authentic happiness.org>) a través de la cual han conseguido obtener información de una amplia y diversa muestra (más de 175 naciones). También existe una versión española (disponible en <http://www.psicologiapositiva.org>).

Los participantes que cumplimentan la encuesta reciben automáticamente los resultados: información sobre sus cinco mejores fortalezas. A partir de estos resultados, no han encontrado diferencias psicométricas entre las versiones papel y web del cuestionario (Peterson y Seligman, 2004).

En la siguiente tabla se recogen los resultados obtenidos con una muestra de 150000 adultos de todo el mundo (Peterson y Seligman, 2004)

Tabla 3.7. Resumen de los resultados obtenidos con el VIA-IS (N=150000 adultos)

Resultados VIA-IS (Peterson y Seligman, 2004)	
-	Todas las escalas tienen una fiabilidad satisfactoria ($\alpha > .70$).
-	Las medias más altas se encuentran en las subescalas: Amabilidad y Amor/intimidad; las más bajas: Perdón, Prudencia, Humildad y Autorregulación ¹ .
-	Correlaciones test-retest (intervalo de cuatro meses) $> .70$.
-	La mayoría de las fortalezas correlaciona robustamente con satisfacción con la vida, con la excepción de Sabiduría (Park y Peterson, 2003)
-	Las fortalezas aparecen agrupadas en cinco factores: fortalezas de moderación o templanza, intelectuales, interpersonales, emocionales y teológicas.
-	Las fortalezas no correlacionan significativamente con el índice de deseabilidad social de Marlon-Crowne, excepto con Prudencia ($r=.44$) y Espiritualidad ($r=.30$)

Peterson y Seligman, junto a Dahlsgaard y Park (2003), desarrollan el cuestionario sobre fortalezas humanas para adolescentes (“Values in Action Inventory of Strengths for Youth”, VIA-Y). En un primer momento, diferenciaron entre preadolescentes y

adolescentes, diseñando cuestionarios diferentes; a partir de los resultados obtenidos, consideraron que no era necesario diferenciar entre estas edades, por lo que crearon un cuestionario único para sujetos entre 10 y 17 años. Los detalles sobre este cuestionario quedan recogidos más ampliamente, pues su estudio es el objetivo fundamental de la presente investigación.

Existen otras versiones del VIA, descritas por Peterson y Seligman (2004):

- VIA-RTO (*Values in Action Rising to the Occasion Inventory*). En este cuestionario se le pide al participante que piense en una situación de su vida en la que haya experimentado una fortaleza opuesta (p.e.: “*Piensa en una situación actual en que hayas experimentado una gran sensación de miedo*”). A continuación, se le pide que cuantifique con qué frecuencia surgen en su vida situaciones similares y que explique, en una pregunta abierta, cómo actúa ante esa situación. Por último, debe indicar en qué medida cada fortaleza está presente en su vida. La información se complementa con un cuestionario en el que alguien que conoce bien al sujeto aporta esta misma información.
- *Values in Action (VA) Structured Interview*. El cuestionario se aplica mediante una entrevista siguiendo la misma estructura y formato del VIA-RTO.
- *Valores en niños (Park y Peterson, 2006)*. Se evalúan las fortalezas humanas en niños a partir de las descripciones libres que hacen los padres sobre las características y cualidades de sus hijos.

2.4. Cuestionario de Fortalezas Humanas para Adolescentes (Values in Action Inventory for Youth, VIA-Y, Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park, 2003).

El Cuestionario de Fortalezas Humanas para Adolescentes (VIA-Y) consta de 198 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo). El tiempo estimado para que un estudiante medio complete el cuestionario oscila entre los 40 y 45 minutos. En algunos estudios, se complementa la información con cuestionarios para los pares, profesores y padres.

Los principales resultados en los estudios que han utilizado el VIA-Y se recogen en el siguiente cuadro.

¹ Las medidas de las fortalezas deben interpretarse como que algunas son más probables de manifestarse que otras. La diferencia reside en la “popularidad” de algunas fortalezas frente a otras.

Tabla 3.8. Resumen de los resultados obtenidos con el VIA-Y

Resultados VIA-Y <i>(Peterson y Park, 2003)</i>	
-	Las diferentes subescalas presentan índices de fiabilidad por encima de .65.
-	Las puntuaciones obtenidas por los adolescentes apuntan en una dirección positiva, es decir, la mayoría de los jóvenes desarrollan la mayoría de los componentes de un buen carácter.
-	Los adolescentes y jóvenes presentan medias especialmente altas en las fortalezas humanitarias y especialmente bajas en las de templanza. Este dato es similar al encontrado con adultos.
-	Las fortalezas más comunes entre los adolescentes y jóvenes son la gratitud, el humor y el amor. Entre las menos comunes destacan la prudencia, el perdón, la espiritualidad y la autorregulación.
-	Al analizar diferencias entre sexos se encuentra que las chicas puntúan más alto en algunas fortalezas como la apreciación de la belleza, la justicia, la amabilidad y la perspectiva.
-	En cuanto a diferencias en función de la edad, los mayores puntúan más alto que los más pequeños en la mayoría de las fortalezas.
-	En comparación con los adultos, la esperanza, la ciudadanía y la vitalidad son relativamente más comunes en jóvenes, mientras que la apreciación de la belleza, la autenticidad, el liderazgo y la perspectiva parecen más comunes en los adultos.

En cuanto a correlaciones con otras dimensiones, se ha encontrado que existe una fuerte asociación en todas las edades y culturas estudiadas entre satisfacción con la vida y las siguientes fortalezas: entusiasmo, optimismo, amor, perspectiva, inteligencia social, autorregulación y perseverancia. Las fortalezas que más contribuyen a la satisfacción con la vida van cambiando en función del momento evolutivo. Las fortalezas de ciudadanía y prudencia contribuyen más a la satisfacción con la vida en los niños/adolescentes que en los adultos; la capacidad de amar, la gratitud, la esperanza y la vitalidad son los predictores más robustos de satisfacción durante la juventud y las fortalezas de curiosidad y espiritualidad parecen contribuir más a la satisfacción con la vida en los adultos que en los niños/adolescentes (Park, 2004).

También se han encontrado (Park y Peterson, 2006) correlaciones pequeñas aunque significativas entre las diferentes fortalezas y rendimiento escolar, siendo especialmente significativa la correlación con perseverancia.

En relación a variables de personalidad siguiendo el modelo de los Cinco Grandes, la esperanza, la vitalidad y la autorregulación correlacionan de manera negativa con Neuroticismo; el humor, el liderazgo, la apertura a la experiencia, la creatividad, los deseo de aprender y la curiosidad correlacionan con Extraversión; la perseverancia, la prudencia, la autenticidad, la gratitud y la justicia aparecen asociadas a

Responsabilidad y, la generosidad, el amor, la inteligencia social, la ciudadanía y la perspectiva correlacionan con Amabilidad (Park y Peterson, 2006).

En opinión de los autores, es un cuestionario demasiado extenso atendiendo a la población a la que va dirigida ya que puede resultar cansado y aburrido; ahora bien, consideran que resulta difícil reducir los ítems dado el número de fortalezas que se están evaluando. En cualquier caso, no descartan pensar en versiones más reducidas atendiendo a los análisis factoriales que van realizando con el fin de hacerlo más accesible y atractivo (Peterson y Seligman, 2004).

En resumen, a pesar de las dificultades de las sociedades modernas, los riesgos asociados a la adolescencia y los cambios intrínsecos de esta etapa de la vida, los resultados encontrados dibujan una situación bastante esperanzadora en relación a esta población y apuntan importantes implicaciones en el desarrollo de actuaciones y programas específicos para el desarrollo de las fortalezas.

2.5. Fortalezas Humanas y Adolescencia.

En las siguientes páginas se realiza una descripción de cada una de las fortalezas humanas evaluadas a través del VIA-Y. Se parte de una definición general y de otras más específicas, revisando las aportaciones de los principales teóricos de cada fortaleza, así como los datos recogidos por diferentes investigaciones, haciendo especial hincapié en los estudios con población adolescente.

Algunas fortalezas son más fáciles de describir en estos términos que otras. Conceptos como creatividad, curiosidad, liderazgo y optimismo son comunes en la psicología y se puede encontrar abundante bibliografía al respecto. En otros casos, no es tan sencillo encontrar un soporte teórico, al menos con la misma profundidad, ya que se trata de conceptos que han sido tratados desde un punto de vista más filosófico, teológico o literario, por lo que no es fácil encontrar estudios que analicen posibles relaciones con otras variables, cambios asociados a la edad o al sexo, etc.

No se trata de hacer un estudio exhaustivo de todas las fortalezas, sino mostrar aquellos aspectos más relevantes que permitan después analizar los resultados encontrados en la parte empírica.

2.5.1. Fortalezas de la Sabiduría y el Conocimiento.

El primer grupo de fortalezas se engloba bajo el título genérico de *Fortalezas de la Sabiduría y el Conocimiento* y está formado por: Creatividad, Curiosidad, Apertura a la experiencia, Deseo de aprender y Perspectiva (Sabiduría). En todas ellas subyace la importancia del conocimiento, la búsqueda de lo nuevo y la necesidad de asimilar y acomodar lo aprendido.

CREATIVIDAD

Una persona creativa es aquella que produce ideas y conductas que son reconocidas como nuevas y originales y que tienen un valor adaptativo, es decir, que tiene repercusiones positivas para la propia persona o para los demás (Peterson y Seligman, 2004). Esta definición se corresponde con la que tradicionalmente se ha abordado desde la Psicología e incluye fundamentalmente dos partes: originalidad y funcionalidad. Guilford (1967) considera que el pensamiento divergente está en la base de la creatividad y habla de tres dimensiones para referirse a ésta: flexibilidad, fluidez y originalidad; Torrance (1962) añade elaboración y Simonton (2000) considera que el proceso de creatividad está formado por tres componentes: los productos que contienen las ideas creativas; las personas que conciben esas ideas y los procesos que las personas han realizado para conseguir ese producto. De este modo, se incorporan al concepto procesos cognitivos de especial relevancia.

Abordar el tema de la creatividad no es nada fácil, entre otras cosas, porque no parece haber una definición clara (Amabile, 1983). Coloquialmente se asocia creatividad a talento y excepcionalidad y aunque en muchos casos puede establecerse esta relación, lo cierto es que se puede hablar de otro tipo de creatividad, más cercana a la mayoría de las personas. En este sentido, Simonton (2000) establece una distinción entre una creatividad con “c” minúscula que es la que se utiliza como indicador de salud mental y que incluye la capacidad para resolver los problemas del día a día y adaptarse a los cambios, y una creatividad con “C” mayúscula que iría más allá y que sería la utilizada por aquella persona que resuelve problemas o crea objetos con impacto y reconocimiento social. Algo similar propone Boden (1991) cuando habla de una creatividad-h y una creatividad-p para referirse a una creatividad histórica y una creatividad personal respectivamente. En otras palabras, no es necesario hablar de excepcionalidad o transcendencia al referirse a la creatividad.

Otro concepto importante es el de motivación hacia la tarea (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi 1988). Aunque la motivación no es condición suficiente para ser creativo, posiblemente sin esa fuerza motivacional no se daría este proceso.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la creatividad se asocia a un conocimiento o dominio específico (la creatividad artística es diferente a la creatividad científica).

En cualquier caso, la novedad es considerada la dimensión más evaluada por los tests de creatividad (Guilford, 1967; Torrance, 1962). Y esa novedad incluye la capacidad para inferir y plantear nuevos problemas, no sólo sus soluciones. La capacidad o habilidad de plantear, identificar o proponer problemas es condición necesaria de la creatividad (Torrance, 1962; Csikszentmihalyi, 1988).

Los cambios de la adolescencia posibilitan un nuevo modo de ver el mundo: es posible que lo cuestionen, que consideren fórmulas alternativas para transformarlo... Los adolescentes son capaces de idear alternativas y de imaginar nuevas soluciones, de enfrentarse a los problemas de una forma creativa (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

Aunque nadie pondría en duda el papel que la creatividad juega en el desarrollo de las personas, especialmente de los niños y adolescentes, lo cierto es que existen muy pocas referencias bibliográficas que aporten datos al respecto (Pascale y Ávila, 2007). Posiblemente uno de los principales problemas esté asociado a las dificultades de medida. ¿Cómo evaluar creatividad atendiendo a los criterios que la definen?, ¿cómo saber si el resultado de una acción es nuevo, original y aporta algún tipo de beneficio? Las diferentes medidas han evaluado productos, procesos y características de la personalidad, por lo que no siempre resulta fácil comparar resultados. Caben destacar los siguientes:

- Para ser creativo es necesario dominar los conocimientos y habilidades propios de un determinado campo o área, por lo que la inteligencia es un componente necesario de la creatividad (Amabile, 1983; Sternberg, 1990). Ahora bien, las personas creativas no son necesariamente muy inteligentes, si se limita el significado de inteligencia a la medida proporcionada por los tests de

inteligencia estándar (Peterson y Seligman, 2004). Por otro lado, la creatividad puede considerarse una manifestación de la inteligencia (Gardner, 1995).

- La personalidad creativa se ha asociado a diferentes rasgos de personalidad. Como recoge Vecina (2006), destacan los siguientes: cierta tendencia al riesgo, inconformismo, gusto por la soledad y por el establecimiento de reglas nuevas, independencia de juicio y tolerancia a la ambigüedad.
- En cuanto a diferencias en relación al sexo, existen pocos estudios. En ocasiones se ha encontrado que las chicas puntúan más alto que los chicos en tests de creatividad verbal (DeMoss, Milich y DeMers, 1993), resultado similar al encontrado cuando se evalúan competencias lingüísticas.
- Factores ambientales como la libertad, el apoyo y cambios positivos contribuyen al desarrollo de la creatividad (Amabile, 1983).

Desde la Psicología Positiva, se parte del supuesto de que una cierta creatividad está al alcance de todos, que es posible su desarrollo y que eso conlleva importantes beneficios (Vecina, 2006).

Los ocho ítems que evalúan la creatividad en el VIA-Y hacen especial hincapié en el concepto de novedad y evalúan la percepción que tiene el adolescente sobre su propia capacidad para pensar o crear ideas/cosas nuevas e incluye además un componente importante de disfrute asociado a esta actividad. Ahora bien, posiblemente deje de lado los otros aspectos asociados al concepto de creatividad como son el de originalidad (que depende entre otras cosas del valor que los demás den al producto creativo) y el de funcionalidad (ningún ítem hace referencia a la posible contribución del producto creativo).

La subescala presenta, frente a otras medidas de creatividad, la novedad de que incorpora la percepción del propio adolescente y un elemento interesante a la hora de abordar el concepto: el de disfrute, muy asociado a la motivación.

Por lo tanto, la subescala de Creatividad permite conocer el interés del adolescente hacia lo nuevo, a crear cosas diferentes, a disfrutar pensando y actuando de manera distinta. En este sentido es posible que la creatividad guarde relación con otros aspectos que tradicionalmente se asocian a la adolescencia/juventud como es su capacidad para aportar nuevas formas de entender las cosas y afrontarlas. La

creatividad así entendida, es una forma de cambio (Vecina, 2006), con importantes repercusiones positivas tanto para el individuo como para la sociedad.

CURIOSIDAD

La curiosidad, el interés, la búsqueda de lo nuevo y la apertura a la experiencia hacen referencia al propio deseo de experimentar y conocer. Atendiendo a la definición de Kashdan (2004), la curiosidad es el sistema emocional/motivacional positivo orientado hacia una forma alternativa de pensamiento, la actividad y la autorregulación de las experiencias e informaciones nuevas y cambiantes.

Dentro de esta fortaleza se encuentran dos conceptos fundamentales. Por un lado, la curiosidad y el interés estarían en la base de aquellas experiencias cotidianas asociadas al deseo de conocer más; por otro, la búsqueda de lo nuevo y la apertura a la experiencia podrían tener un cariz diferente al asociarse a la búsqueda de sensaciones, de nuevas experiencias que permitan tener un nivel de activación satisfactorio para el sujeto. Aunque los conceptos aparecen agrupados en una misma fortaleza y por lo tanto se relacionaría con consecuencias positivas, el autor destaca que la búsqueda de lo nuevo podría tener consecuencias negativas cuando se asocia a conductas de riesgo.

En cualquier caso, la curiosidad es considerada una emoción positiva asociada a intensas experiencias placenteras (Csikszentmihalyi, 1990; Izard, 1977; Fredrickson, 1998).

Por otro lado, cabe hablar de una curiosidad general y una curiosidad específica. La curiosidad general o diversificada se caracterizaría por ser una búsqueda activa de fuentes varias de novedad y cambio; la curiosidad específica estaría asociada a un grupo concreto de experiencias y conocimiento (Berlyne, 1960). Tradicionalmente también se habla de una curiosidad extensiva que reflejaría una dimensión de personalidad y una curiosidad intensiva relacionada con la intensidad de un estado emocional (Langevin, 1971). Loewenstein (1994) en su teoría sobre la curiosidad, la define como una forma de deprivación cognitiva que resulta de la percepción de un hueco en el propio conocimiento.

Según proponen Kashdan, Rose y Fincham (2004), la curiosidad iniciaría un proceso dirigido a experimentar sensaciones positivas y al crecimiento personal que incluiría:

- a) un aumento de la atención hacia los estímulos que se consideran nuevos,
- b) una exploración cognitiva y conductual hacia los estímulos gratificantes,
- c) una experiencia de flujo² con los estímulos y actividades gratificantes y,
- d) la integración de las experiencias nuevas mediante procesos de asimilación y acomodación.

La curiosidad estaría positivamente asociada con experiencias placenteras; con evaluaciones positivas sobre uno/a mismo/a, el mundo y el futuro; con creencias de que los objetivos son alcanzables y los obstáculos superables y con una tendencia a disfrutar y a estar abierto a nuevas ideas y experiencias. La curiosidad también estaría asociada de forma negativa con ansiedad social, aburrimiento, ansiedad y apatía (Kashdan et al, 2004).

Cuando la gente siente curiosidad es más atenta, procesa la información a un nivel más profundo, retiene mejor la información y aumenta la probabilidad de que persista en la tarea hasta que consiga los objetivos que se ha propuesto (Ainley, Hidi y Berndorff, 2002; Sansone y Smith, 2000 y Schiefele, 1999). A largo plazo, la curiosidad contribuye en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades (Rathunde y Csikszentmihalyi, 1993; Tracey, 2002).

Curiosidad y creatividad aparecen intrínsecamente relacionadas (Amabile, 1983) De forma similar a la creatividad, el concepto de novedad (búsqueda de nueva información) se convierte en el concepto central de la curiosidad.

Por otro lado, las medidas de curiosidad utilizadas en investigación aparecen asociadas a características como el interés, la apertura a la experiencia, la necesidad de aprender, la experiencia de flujo y la motivación intrínseca, variables con las que comparte una base conceptual por lo que en muchos casos se han utilizado e forma intercambiable (Kashdan, 2004; Silvia, 2006; Kashdan y Yuen, 2007).

² La experiencia de flujo o *flow*, definida ampliamente por Csikszentmihalyi (1990), hace referencia a aquellas experiencias óptimas que se producen cuando un sujeto está plenamente involucrado en una determinada actividad, es decir, emplea toda su energía, conocimiento, consciencia, etc., en aquello que está haciendo en un momento dado lo que le lleva a perder la noción del tiempo y a disfrutar intensamente de aquello que está haciendo.

En diversas investigaciones se ha estudiado la curiosidad en relación a comportamientos de riesgo como el consumo de sustancias o conductas sexuales irresponsables. En este sentido, parece que existen diferencias en función del sexo en la variable búsqueda de sensaciones: los varones puntuarían más alto en esta dimensión (Ortet, Ibáñez, Ruipérez et al., 2007).

Es esencial resaltar que ser curioso/a y estar abierto a variedad de pensamientos, perspectivas e ideas facilita el aprendizaje y un mejor rendimiento académico (Lent, Brown y Hackett, 1994; Ainley et al., 2002; Wavo, 2004; Kashdan y Yuen, 2007), un efecto que no puede ser atribuido a habilidad intelectual (e.g. Alberti y Witryol, 1994; Reiss y Reiss, 2004). Diversos estudios han demostrado la relación entre el desarrollo de la curiosidad y las características del ambiente escolar (Skinner, Wellborn y Connell, 1990; Peters, 1978), especialmente del apoyo percibido del profesor (Black y Deci, 2000). Los entornos educativos facilitadores de la curiosidad se caracterizarían por estar abiertos al cambio y a las nuevas ideas y proporcionar numerosas experiencias de aprendizaje.

La subescala Curiosidad del VIA-Y consta de 8 ítems que evalúan la percepción que tiene el adolescente sobre su interés hacia lo que le rodea. Los ítems se dirigen fundamentalmente a conocer en qué medida el sujeto desea conocer más cosas, sin hacer referencia a ningún ámbito de conocimiento específico. Estaría evaluando por tanto, una curiosidad general y una búsqueda activa de respuestas. No recoge información sobre la experiencia de flujo ni de los cambios surgidos por la integración de experiencias nuevas.

APERTURA A LA EXPERIENCIA

La apertura a la experiencia es la “buena voluntad” de buscar activamente evidencia en contra de las propias creencias, objetivos y planes (Peterson y Seligman, 2004), en otras palabras, ser capaz de poner en tela de juicio aquello que se conoce, se cree o se hace. Dentro de esa fortaleza se incluyen el juicio y el pensamiento crítico, por tanto la persona que posee esta fortaleza no cambia de opinión sin más, pero está dispuesta a hacerlo si encuentra argumentos o evidencias de que hay una forma de pensar alternativa.

A través del Test de Personalidad de TEA (TPT; Corral, Pamos, Pereña y Seisdedos, 2002) se evalúa el concepto de Apertura Mental, con el que podría guardar cierta relación ya que recoge datos sobre tolerancia y flexibilidad, adaptación al cambio o a situaciones nuevas, interés en otras culturas y disposición hacia nuevas tareas. De las cuatro variables estudiadas, Garaigordobil (2006) ha encontrado una correlación significativa, aunque no muy alta, entre las dos primeras y síntomas psicopatológicos evaluados a través del SCL-90-R de Derogatis (1977).

La subescala de Juicio/Pensamiento crítico del VIA-Y consta de ocho ítems que evalúan la percepción que el adolescente tiene sobre su capacidad para tomar decisiones (*“Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles”*) y hacerlo teniendo en cuenta toda la información posible (p.e.: *“Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción”*). Posiblemente se incluya en esta subescala un componente importante de reflexividad o incluso de inseguridad, ya que algunos ítems pueden interpretarse con este doble sentido (p.ej.: *“Antes de tomar la decisión final pienso sobre todas las posibilidades”* o *“Tomo las decisiones sólo cuando tengo todos los datos”*).

DESEO DE APRENDER

El Deseo de aprender es una fortaleza que describe a aquella persona que tiene interés por lo que le rodea y disfruta adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades. Como tal, se han encontrado estudios que hayan evaluado esta variable de forma específica, aunque sí existen constructos que evalúan esta cualidad de manera más o menos indirecta.

Tener ganas de aprender cosas nuevas es algo que puede estar presente a lo largo de toda la vida y una fortaleza importante asociada a salud mental y bienestar. Ahora bien, posiblemente sea en la infancia y la adolescencia, donde esta fortaleza juegue un papel más significativo por estar fuertemente relacionada con el contexto escolar. En este sentido, parece ser que el interés o deseo de aprender descende con la edad (Samdal et al., 1998; Redy et al., 2003) especialmente durante los años de enseñanza secundaria. En este momento, el adolescente parece prestar menos atención a las asignaturas que se imparten en la clase, pero también es posible que surjan nuevos ámbitos de interés (normalmente ajenos a la escuela) en los que deposite su motivación y deseo de aprender.

Renninger, Sansone y Smith (2004) analizan las diferentes medidas de evaluación que incluyen el concepto de deseo de aprender; las medidas son: la orientación motivacional, las competencias, el valor de lo aprendido y los intereses individuales.

Atendiendo a estos conceptos asociados, las personas con deseo de aprender tienen puntuaciones altas en motivación intrínseca (Anderman y Young, 1994; Pintrich y De Groot, 1990; Miller, Behrens, Green y Newman, 1993), desean superarse a sí mismas, están interesadas en su propio desarrollo y dan un importante valor a lo que aprenden o podrían aprender (Miller et al., 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

En relación a la motivación, parece ser que los chicos presentan en mayor medida una orientación motivacional extrínseca (Anderman y Anderman, 1999; Midgley y Urdan, 1995; Urdan, Midgley y Anderman, 1998; Cerezo y Casanova, 2004) y las chicas una mayor motivación intrínseca (Meece y Holt, 1993; Nolen, 1988), aunque no siempre se encuentran estas diferencias (Ryan y Pintrich, 1997).

Un alto grado de implicación en el aprendizaje también está asociado con atribuir a los resultados causas internas como la capacidad y el esfuerzo, mientras que en un aprendizaje superficial los resultados estarían causados por variables externas como la suerte (Valle, González, Gómez et al., 1997).

En este sentido, diversos estudios han encontrado estilos atribucionales diferentes en función del sexo: las chicas dan más importancia al esfuerzo a la hora de explicar su rendimiento (Lightbody, Siann, Stocks y Walsch, 1996; Georgiou, 1999; Cerezo y Casanova, 2004), mientras que los chicos lo atribuyen más a su habilidad o a la suerte (Burgner y Hewstone, 1993; Cerezo y Casanova, 2004); las chicas suelen hacer más atribuciones externas ante éxitos y fracaso, y cuando hacen atribuciones internas apelan a la capacidad y no al esfuerzo (Postigo, Pérez y Sanz, 1999) mientras que los chicos atribuyen causas internas estables al éxito (p.ej. capacidad) y causas inestables externas (p.e. suerte) o internas (p.e. esfuerzo) al fracaso, lo que contribuye a generar una imagen más positiva de sí mismos (Smith, Sinclair y Chapman, 2002). Es importante destacar la relación encontrada entre estilo atribucional y depresión. En un estudio de meta-análisis realizado por Gladstone y Kaslow (1995) se constata que atribuciones internas, estables y globales están asociadas positivamente con depresión cuando los hechos son negativos y atribuciones externas, inestables y específicas cuando los hechos son positivos. Las diferencias en estilo atribucional en

función del sexo, podrían explicar, al menos en parte, las diferencias encontradas en depresión entre chicas y chicos (p.e.: Martínez-Otero, 2006).

Por otro lado, los chicos parecen hacer uso de menos estrategias de aprendizaje significativo (Valle et al, 1997; Cerezo y Casanova, 2004) al estar más centrados en ofrecer una imagen positiva de sí mismos. A pesar de las diferencias individuales en los factores asociados a los deseos de aprender, es necesario hacer un análisis más detallado de las posibles causas contextuales que pudieran explicarlo. El tipo de disciplina, la imagen asociada al rol femenino y masculino, así como las expectativas que se depositan en los chicos y en las chicas podrían estar en la base de estas diferencias (Patrick, Ryan y Pintrich, 1999; Andermal y Midgley, 1997; Cerezo y Casanova, 2004).

En el VIA-Y, el deseo de aprender se evalúa a través de 8 ítems que recogen el interés del adolescente por adquirir un nuevo conocimiento y disfrutar con el aprendizaje. La búsqueda activa de conocimiento y la referencia a la experiencia de flujo son una constante en esta subescala.

PERSPECTIVA (SABIDURÍA)

La sabiduría representa una forma superior de conocimiento, juicio y capacidad para aconsejar que permite a las personas responder a las importantes preguntas que se plantea sobre el cómo conducir y el significado de sus vidas y que es utilizada para el buen funcionamiento propio o de los demás (Hartman, 2004).

Las principales definiciones de sabiduría se encuentran en los textos filosóficos y teológicos más importantes. De esta manera, está relacionada con una buena vida (en su sentido más transcendental), con erudición, con juicio y sentido común..., en definitiva como una cualidad que permite a la persona tener un conocimiento profundo de la vida. Como no podía ser de otra manera, la sabiduría se considera una de las cualidades más importantes y deseables del ser humano, así como un recurso fundamental para una vida plena y satisfactoria (Stange y Kunzmann, 2008; Baltes y Staudinger, 2000).

Entre los modelos teóricos más importantes que estudian la sabiduría caben destacar el Grupo de Berlín, liderado por Baltes; la propuesta de Sternberg y las aportaciones de Ardelt a partir de los trabajos de Clayton y Birren (1980).

Baltes define la sabiduría como un conocimiento experto en la pragmática de la vida que se apoya sobre cinco criterios: un conocimiento fáctico profundo sobre la realidad de la vida; un conocimiento procedimental acerca de cómo suceden las cosas, una interpretación contextualizada del ciclo vital; un relativismo en los valores y un conocimiento acerca de las ambigüedades e incertidumbres de la vida y su manejo (tomado de Glez. Leandro y Asef, 2007).

Para Sternberg (1998), en su teoría del equilibrio, la sabiduría es la aplicación de la inteligencia y la creatividad, mediada por valores, que se dirigen hacia el logro del bien común a través del equilibrio de intereses (intrapersonales, interpersonales y extrapersonales).

Por último, la propuesta de Ardelt (2004) considera que la sabiduría está compuesta por características de personalidad que integra aspectos cognitivos (por ejemplo, comprensión de la vida), aspectos reflexivos (por ejemplo, autocomprensión) y aspectos afectivos (por ejemplo, la empatía y el amor hacia los demás).

Tradicionalmente se ha establecido una relación positiva entre sabiduría y edad. En este sentido, se ha situado la sabiduría en el último estadio de la vida (Erikson, 1968) y se considera tanto un predictor de vejez satisfactoria como el resultado de la misma (Hartman, 2004). Ahora bien, se ha encontrado que los periodos iniciales de desarrollo de la sabiduría (adquisición del conocimiento asociado a sabiduría) se producen entre los 15 y los 25 años (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001; Staudinger y Pasupathi, 2003) y estaría asociado a los cambios cognitivos característicos de esta etapa (desarrollo del pensamiento moral y capacidad de adoptar diferentes perspectivas).

Aunque no son abundantes los estudios con muestras de adolescentes, se ha encontrado que existe una estrecha relación entre el conocimiento asociado a la sabiduría y el rendimiento académico modulado por el sexo: en las chicas existe una relación positiva y significativa, mientras que en los chicos no se da dicha relación (González Leandro y Pelechano, 2004).

La sabiduría es evaluada en el VIA-Y con ocho ítems que recogen aspectos cognitivos (*“Normalmente sé lo que realmente importa”*), reflexivos (*“A menudo tomo malas decisiones”*) y afectivos (*“Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión”*). Además, hace referencia constante a los beneficios que la acción tiene sobre los otros y recoge la opinión que los demás tienen sobre la propia conducta.

2.5.2. Fortalezas de coraje

Bajo este epígrafe se incluyen las siguientes fortalezas: Valor, Persistencia, Integridad y Vitalidad. Todas ellas comparten la puesta en práctica de acciones que permiten conseguir objetivos a pesar de las oposiciones y dificultades (internas o externas) que la persona pudiera tener.

VALOR-CORAJE

El valor puede definirse como la habilidad de hacer lo que es necesario o justo a pesar del miedo o la presión de los demás. No es por tanto, la ausencia de miedo, sino la capacidad de actuar voluntariamente en situaciones de peligro, a pesar del riesgo existente, en un intento de obtener o mantener algo que se considera bueno para uno mismo o para los demás (Shelp, 1984 tomado de Worline y Steen, 2004).

En comparación con el resto de las fortalezas, el valor puede ser aún más difícil de observar o de ser reconocido por el propio sujeto. Para que se manifieste el valor, la persona necesita verse envuelta en una situación de peligro para él o los otros y ésta no siempre tiene lugar. Es posible que la mayoría de las personas no tengan una idea clara de cómo actuarían ante determinadas situaciones, sobre o infravalorando su propia respuesta.

Ahora bien, cabe distinguir al menos dos tipos de valor: el físico que implica una actuación en situaciones de riesgo y un valor moral, más asociado a superar el miedo a la opinión de los demás y en general a todos los miedos (incertidumbres) que se producen a lo largo de la vida. En este sentido, la mayoría de los seres humanos se ven envueltos en situaciones en las que han de enfrentarse a “peligros” o miedos más cotidianos (miedo a la enfermedad, a perder seres queridos, a ser criticado...).

A pesar de la abundante literatura sobre el valor y el coraje, existe muy poca investigación científica al respecto (Worline y Steen, 2004). Se puede tener una aproximación a esta fortaleza repasando los estudios que se han centrado en conceptos con los que puede tener una relación como por ejemplo el altruismo (Shepela, Cook, Horlitz, Leal, Luciano, Lutfy et al., 1999). Para estos autores, el coraje resistente (como un tipo de altruismo) es una respuesta voluntaria y consciente de enfrentarse al riesgo y a la adversidad, a pesar de las consecuencias que pueda tener para la propia persona o sus allegados. Consideran que una orientación prosocial es necesaria en el desarrollo del valor.

En cualquier caso ni el altruismo ni la conducta prosocial son en sí mismas acciones de la fortaleza Valor (aunque en algunos casos puedan aparecer asociadas).

El valor/coraje podría considerarse una característica propia del adolescente en la medida que aumentan las situaciones que conllevan algún tipo de riesgo. La búsqueda de sensaciones, el afán de quedar bien ante los demás o el aumento de la necesidad de estimulación, podría asociarse a un aumento de esta fortaleza en este periodo de la vida frente a otras edades. Ahora bien, no parece que haya conclusiones claras al respecto (Worline y Steen, 2004). Por otro lado, algunos autores han enfatizado el papel del valor en el desarrollo del adolescente ya que éste tiene que enfrentarse a situaciones adversas en su día a día que están ligadas al proceso de construcción de su propia identidad (Way, 1998).

Los ocho ítems que evalúan Valor en el VIA-Y enfatizan la cualidad de enfrentamiento u oposición que se asocia a esta fortaleza (*“Tengo el coraje de hacer lo correcto incluso cuando no es popular”*), así como la referencia a los sentimientos de miedo que el adolescente tiene que superar (*“Defiendo lo que es justo incluso cuando me siento temeroso”*). También hace referencia constante a la búsqueda del bien y de la justicia como motivaciones principales para la conducta de valor (*“Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente”*). Y por supuesto se enmarca en un valor demostrable en las situaciones cotidianas con las que el adolescente se enfrenta cada día. En este sentido, aporta una valiosa información sobre cómo se ve el adolescente ante los conflictos que le plantea el ser él mismo (o lo que desea ser, considera justo, etc.) y las presiones que puede estar recibiendo por parte de los demás, especialmente por su grupo de iguales.

PERSEVERANCIA

Tice, Wallace y Harter (2004) definen la perseverancia como la persecución voluntaria de un objetivo a pesar de las dificultades y los obstáculos. Desde la psicología positiva se aborda la perseverancia no como una obcecación, sino como la capacidad de tomar la decisión de cuándo seguir actuando y cuándo abandonar.

La perseverancia está asociada con locus de control interno (Weiss y Sherman, 1973), con expectativas de éxito (Janoff-Bulman y Brickman, 1982; Carver, Blaney y Scheier, 1979; Duval, Duval y Mulilis, 1992), con autoeficacia (Meyer, 1987; Locke, 1997), con motivación intrínseca (Vallerand y Bissonnette, 1992), con autocontrol (Muraven, Tice y Baumeister, 1998; Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998); con la ausencia de aburrimiento (Leong y Schneller, 1996) y con retraso de gratificaciones (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989).

Especial atención merece la relación entre perseverancia y los conceptos de estilo atribucional y autoestima.

Con respecto al estilo atribucional, se ha encontrado que las personas que se sienten incapaces de aprender tras un fracaso tienen más dificultades de persistir en sus objetivos que aquellas que atribuyen a las consecuencias negativas causas menos estables y globales (Peterson y Park, 1998). En este sentido, la perseverancia también estaría asociada con optimismo.

En cuanto a la autoestima, las personas con puntuaciones altas en este concepto tienden a persistir más en la tarea que otras con puntuaciones inferiores. En 1984, McFarlin, Baumeister y Blascovich asociaron autoestima a fracaso en la tarea y a persistencia improductiva. Ahora bien, parece que esta relación podría estar mediada por otros factores como por ejemplo la capacidad para decidir si merece la pena seguir esforzándose por conseguir ese objetivo o no (tomado de Tice, Wallace y Harter, 2004).

Frente a estos resultados, conviene tener en cuenta que es fácilmente justificable abandonar cuando se experimenta fracaso. Por un lado, ayuda a mantener la propia autoestima en equilibrio y, por otro, enfrentarse una y otra vez a tareas que resultan intolerables o desagradables no es nada sencillo.

Son pocos los estudios que analizan la persistencia en niños y adolescentes a pesar de la importancia que podría tener en variables tan importantes como el rendimiento escolar. Entre otros motivos suelen citarse la ausencia de medidas de evaluación adecuadas y la imprecisión del concepto teórico (McGiboney y Carter, 2003; Lufi y Cohen, 1987).

Atendiendo a indicadores indirectos de la perseverancia como pudieran ser la tasa de respuesta en una tarea (desde una aproximación conductual la persistencia puede estimarse a partir de esta medida) o el abandono escolar se encuentra que las jóvenes españolas permanecen más tiempo en el sistema educativo y se titulan en mayor proporción en la educación superior que sus compañeros (según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2006). Hay un número mucho mayor de varones que dejan de estudiar entre los 15 y los 17 años (Martín y Velarde, 2000) Ahora bien, sería necesario conocer la persistencia en otros ámbitos o tareas para poder establecer conclusiones consistentes sobre posibles diferencias de género en esta fortaleza.

La perseverancia es evaluada en el VIA-Y a través de 9 ítems que enfatizan sobre todo el no abandono y el esfuerzo. Hay algunas referencias a las tareas escolares (*“Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los acabo”*), pero en general no se especifica el tipo de tarea. La subescala no discrimina entre tareas asociadas a objetivos personales.

INTEGRIDAD

Bajo esta fortaleza, los autores agrupan además de la autenticidad, los conceptos de integridad y honestidad y la definen como el rasgo que poseen las personas que se sienten seguras por ser como son, responsables de sus sentimientos y conductas, sinceras con sí mismas y con los demás (Sheldon, Davidson y Pollard, 2004).

Aunque las tres cualidades comparten rasgos comunes, los autores apuntan algunos matices diferenciadores: la honestidad estaría más asociada con la sinceridad, la autenticidad tiene connotaciones psicológicas y emocionales y la integridad está más relacionada con las normas morales.

La integridad presenta correlaciones con medidas psicológicas de bienestar como el ánimo positivo, la satisfacción con la vida, la apertura a la experiencia, la empatía, la auto-actualización y la responsabilidad (Ryan y Deci, 2000); con consecuencias sociales positivas (Henderson y Hoy, 1983) y con los factores de personalidad responsabilidad, amabilidad y estabilidad emocional recogidos en los Cinco Grandes (Ones, Viswesvaran y Schmidt, 1995; Sackett y Wanek, 1996).

Por otro lado, la integridad guarda una estrecha relación con la coherencia entre lo que uno es y hace y los objetivos que se ha marcado (Sheldon y Elliot, 1999)

Dada la complejidad del término son muchas las medidas de evaluación que de forma directa o indirecta están midiendo este concepto a través de escalas o entrevistas que recogen valores morales. Ahora bien, son pocos los estudios que evalúan estos aspectos en adolescentes.

Los ocho ítems que evalúan esta fortaleza en el VIA-Y se centran fundamentalmente en la verdad/mentira (*"Miento para conseguir lo que quiero"*) y en la confianza que se puede tener en el propio adolescente (*"Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo"*).

VITALIDAD

La vitalidad puede describirse como un aspecto dinámico del bienestar relacionado con la experiencia subjetiva de energía y estar lleno de vida (Ryan y Frederick, 1997). Guarda relación tanto con una vitalidad física (encontrarse bien, sin fatiga ni enfermedad) como con una vitalidad psicológica (sentirse motivado, a gusto con uno mismo y con los demás, libre de tensiones, etc.)

En cuanto a las correlaciones con otras variables, se ha encontrado que fumar, una dieta pobre y ausencia de ejercicio están asociadas con una baja vitalidad. Las personas vitalistas tienen a ser más autónomas, eficaces y con buenas relaciones sociales (Ryan y Frederick, 1997).

El entusiasmo, el sentirse con ganas de vivir, es tanto una consecuencia de determinados hábitos, pensamientos o conductas, como un factor protector que permite enfrentarse con más energía a las dificultades más diversas.

Si bien podría considerarse la vitalidad como uno de los componentes más importantes del bienestar, son escasos los estudios con población adolescente.

Desde otro punto de vista la fatiga es una de las quejas más habituales entre los adolescentes. Wolbeek, Van Doornen, Kavelaars y Heijnen (2006) han encontrado una elevada prevalencia de la fatiga intensa en los adolescentes y diferencias significativas entre chicos (6,5%) y chicas (20,5%). Tradicionalmente la fatiga es atribuida a los cambios hormonales propios de la etapa, así como al aumento de las demandas sociales y educativas a las que están expuestos los adolescentes. Ahora bien, expresar o manifestar fatiga no tiene porqué excluir experimentar otras emociones relacionadas con la vitalidad y el entusiasmo.

La subescala de Vitalidad del VIA-Y está formada por ocho ítems que recogen diversos aspectos: entusiasmo, energía, actividad, emoción e incluso buen humor.

2.5.3. Fortalezas interpersonales

Las fortalezas interpersonales implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás. Dentro de este grupo se incluyen el Amor/intimidad, la Amabilidad y la Inteligencia Social. La importancia de las relaciones sociales positivas en el desarrollo de felicidad y el bienestar subjetivo de las personas es una afirmación consolidada en la psicología tradicional. En la siguientes fortalezas se enfatizarán las relaciones con los demás y su influencia en dimensiones tan relevantes como la autoestima y la adaptación psicológica y social.

AMOR/INTIMIDAD.

Sentirse amado es una de las emociones que permite al ser humano sentirse libre, apoyado y seguro. El amor entre padres-hijos, miembros de una pareja o amigos, son expresiones de este sentimiento; en todas ellas se manifiesta, en diferentes medidas, el deseo de estar junto al otro, de compartir, de ayudarse...

Los estudios clásicos sobre el amor se centran en las relaciones de apego establecidas durante la infancia (Bowlby, 1973,1982) y han dado origen a multitud de investigaciones que analizan las consecuencias de unas relaciones positivas tempranas entre el niño y los adultos.

Los vínculos de apego son relaciones afectivas duraderas y estables, que implican la formación de representaciones mentales acerca de las relaciones con otros individuos significativos, proporcionando seguridad, confianza e intimidad (Ainsworth, 1991)

El adolescente asume en esta etapa de su vida la tarea de independizarse de sus padres y buscar otras figuras de apego: los iguales (p.ej.: Overbeek, Vollebergh, Engels y Meeus, 2003; Hazan, 2004). Ahora bien, pese a lo que tradicionalmente se piensa, esto no significa que los padres dejen de ser referentes en la vida de los adolescentes, simplemente empieza a necesitar de ellos cosas que no demandaba en su infancia; fundamentalmente busca apoyo y confianza en la accesibilidad de las figuras parentales (Allen y Land, 1999; Cook, 2000). Además, en este periodo, el adolescente pasa de ser un receptor de cuidado y atención por parte de los padres a poseer el potencial de brindar este cuidado a otros (Allen y Land, 1999). En definitiva, se puede considerar la adolescencia como un período de transición en la que se incorporan nuevas relaciones de afecto.

Las relaciones de amistad pasan a ocupar un lugar significativo en la adolescencia. Con la capacidad de descentración cognitiva que se va adquiriendo a lo largo de esta etapa, las relaciones con los demás empiezan a caracterizarse por ser más simétricas, es decir, por establecerse en un contexto de mayor igualdad de roles que en etapas anteriores (Delval, 1994). En este nivel de simetría, las amistades suelen convertirse en un importante soporte para afrontar las dificultades asociadas a la adolescencia; además, los demás son el “espejo” para modular y modelar comportamientos, pensamientos y actitudes, determinantes en el proceso de construcción de la propia identidad.

Sentirse *afectivamente* seguro permite a los adolescentes y adultos ser más efectivos a la hora de enfrentarse al estrés diario y desarrollar estrategias para establecer relaciones sociales más satisfactorias (Hazan, 2004). Las relaciones seguras establecidas con los padres se relacionan positivamente con éxito personal, social y académico en los escolares (Armsden y Greenberg, 1987; Lapsley, Rice, y Fitzgerald, 1990; Rice, Fitzgerald, Whaley y Gibbs, 1995) y se asocia a un menor consumo de tabaco y alcohol (Martínez y Robles, 2001; Pons y Berjano, 1997). Por otro lado, relaciones inseguras con los padres pueden contribuir al desarrollo de síntomas depresivos (Sund y Wichstrom, 2002; Armsden, McCauley, Greenberg, Burke, & Mitchell, 1990), ansiedad y evitación de explorar el entorno y relacionarse con los

demás (Lopez y Brennan, 2000; Pietromonaco y Feldman Barrett, 2000) y relaciones con iguales conflictivos y conductas de riesgo o antisociales (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996).

Diferentes estudios han encontrado que las relaciones interpersonales son la primera causa percibida de felicidad entre los jóvenes españoles (Javaloy, 2007; INJUVE, 1991, 1996, 2000, 2004; CIS, 1996, 2007). Según el estudio llevado a cabo por el proyecto Health Behaviour in School-Aged Children, los adolescentes más jóvenes (11 y 13 años) expresan comunicarse mejor con sus padres que los adolescentes mayores (15 y 17 años), los adolescentes pasan más tiempo con los amigos y las chicas tienen más percepción de aislamiento social (Currie et al., 2008).

Por otro lado, los adolescentes españoles expresan una actitud positiva hacia sus familias, a las que perciben como un espacio facilitador y protector, y hacia sus iguales, encontrándose un nivel más alto de sociabilidad en las chicas que en los chicos (Serrano, et al., 1996; Serrano, El-Astal y Faro, 2004)

Vidal y Mota (2008) concluyen que la mayoría de los preadolescentes españoles (entre 12 y 14 años) perciben apoyo por parte de sus familiares a través de los siguientes indicadores: el 52% expresa recibir ayuda para hacer los deberes, el 88% siente que sus padres están interesados por las cosas que estudian, el 73% confía en sus padres y les cuentan los problemas que tienen en el colegio o instituto y el 74% considera que sus padres tienen en cuenta su opinión. Durante este período, también se encuentran porcentajes diferenciados en relación al sexo: las chicas confían más en sus padres (77% vs. 69%) y los chicos expresan percibir más ayuda para realizar las tareas escolares que las chicas (54% vs. 50%)

La subescala Amor/intimidad evaluada a través del VIA-Y está formada por nueve ítems que recogen la percepción que tiene el adolescente sobre el componente afectivo de sus relaciones (*“Siempre siento que soy querido/a”*), el apoyo percibido (*“No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito”*) y habilidades sociales (*“Es difícil para mí intimar con la gente”*). Hace referencia a la familia, a los amigos y a la gente en general.

AMABILIDAD/GENEROSIDAD

Los conceptos englobados bajo esta Fortaleza (amabilidad, generosidad, cuidado y compasión) tienen en común la orientación de uno mismo hacia los demás simplemente porque los otros son merecedores de atención y sin que medie ningún tipo de beneficio (Post y McCullough, 2004).

La fortaleza amabilidad tiene tres componentes (Otake, Shimai, Tanakka-Matsumi, Otsui y Fredrickson, 2006):

- a) la motivación de ser amable con otros,
- b) el reconocimiento de la amabilidad en otros,
- c) la puesta en práctica de conductas amables en la vida cotidiana.

Dentro de esta fortaleza podrían estudiarse variables como el altruismo, la conducta prosocial o la empatía.

Tabla 3.9. Definición de conceptos asociados a la fortaleza Amabilidad/Generosidad (Etxebarria, 2001ab)

Altruismo	<i>Acción que beneficia a otros y que, además, se realiza con obtención de beneficiarlos, con una motivación de carácter desinteresado.</i>
Conducta prosocial	<i>Cualquier acción que beneficia a otros.</i>
Empatía	<i>Respuesta afectiva que consiste en ponerse cognitivamente en el lugar del otro y sentir de modo congruente con su situación.</i>

Tradicionalmente se ha aceptado que a medida que el niño crece, se muestra más capaz de dar (Bryan y London, 1970, tomado de Fierro, 1985). Durante la adolescencia, parecen incrementarse las actitudes altruistas gracias al desarrollo de nuevas aptitudes cognitivas que favorecen la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro como tomar conciencia de que las experiencias vitales trascienden la situación inmediata, es decir, el adolescente puede entender que el sufrimiento no es algo transitorio, sino que puede permanecer y que responde a toda una historia previa (Etxebarria, 2001a). La combinación de la empatía con la percepción de la desgracia general puede proporcionar, especialmente a los adolescentes, la motivación para el desarrollo de ciertas ideologías social y políticas con el objetivo de contribuir a mejorar las situaciones vitales de las personas que sufren (Hoffman, 1987-1992, tomado de Etxebarria, 2001a).

La conducta prosocial juega un importante papel en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el bienestar individual y social de los adolescentes (Hansen, Nangle y Meyer, 1998; Delgado, Torregrosa, Inglés, y Mtez.-Monteagudo, 2006). Los adolescentes prosociales tienden a presentar una tendencia empática hacia los demás (Calvo, González y Martorell, 2001; Mestre, Samper y Frías, 2002), puntuaciones más altas en autoconcepto y autoestima (Calvo et al, 2001; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003) y una mayor autorregulación cognitiva y emocional (Tur, Mestre y Barrio, 2004; Mestre et al., 2002).

En cuanto a diferencias sexuales, se encuentran niveles más altos de prosociabilidad y empatía en las chicas que en los chicos (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Mestre, Tur, Samper et al., 2007; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006; Sing-Manoux, 2000).

El Modelo de Cinco Factores (Digman, 1990; Goldberg, 1993; McCrae y Costa, 1995, 2003) incluye la amabilidad para el estudio de la personalidad. A partir de los estudios basados en este modelo, se ha encontrado que la baja amabilidad y la baja responsabilidad correlacionan de forma significativa con el consumo de alcohol tanto en los chicos como en las chicas adolescentes (Mestre, Maestre, Dutil y Moya, 2005; Mezquita, Maestre, Mestre et al., 2006), que los jóvenes violentos presentan niveles más bajos de *conciencia y amabilidad* (Miller, Lynam y Leukefeld, 2003; Shiner, 2000; Tur, Mestre y Barrio, 2004) y que la baja *amabilidad* es predictor de agresividad (especialmente la física) en chicos, pero no en chicas (Carrasco y Barrio, 2007). Además, se han hallado asociaciones entre *neuroticismo y baja amabilidad* (Steiner, Cauffman y Duxbury, 1999). Diferentes estudios han encontrado puntuaciones significativamente más altas en amabilidad en las adolescentes (Ortet, Ibañez, Ruipérez et al., 2007).

Tabla 3.10. El factor Amabilidad en dos cuestionarios de personalidad.

Cuestionario	Factor	Conceptos incluidos en el factor
NEO PI-R (Costa y McCrae, 1992, 1999; Avia, 2000)	Amabilidad	Confianza
		Franqueza
		Altruismo
		Actitud conciliadora
		Modestia
		Sensibilidad a los demás
Big Five Questionnaire (BFQ; Caprara, Barbarelli, Borgogni y Perugini, 1993; Carrasco, Holgado y del Barrio, 2005)	Amistad (Amistosidad)	Cooperación/Empatía: <i>capacidad de mostrar sensibilidad hacia otros y hacia las necesidades ajenas.</i>
		Educación/Urbanidad: <i>tendencia a atribuir intenciones benévolas a los demás, a querer ser agradables y dóciles con los otros y a mostrarse francos y sinceros.</i>

En cuanto a diferencias en función del sexo, parece ser que las mujeres responden más positivamente cuando observan un acto fortuito de amabilidad que los hombres, lo que sugiere que pueden tener una mayor sintonía con esta fortaleza (Baskerville, Jonhson, Monk-Turner et al., 2000).

Como indicador de la fortaleza generosidad puede utilizarse los índices de participación en actividades de voluntariado o en asociaciones con un marcado objetivo social y altruista. Atendiendo a los datos del informe presentado por la Fundación Santa María (González Blasco, González-Anleo, Elzo et al., 2006), el porcentaje de jóvenes que pertenecen a estas asociaciones es muy bajo y dentro de éste, hay más chicas que chicos.

La subescala Amabilidad/Generosidad del VIA-Y está formada por nueve ítems que miden diferentes aspectos: empatía (*“Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo por ellos”*), altruismo (*“A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido”*) y conducta prosocial (*“Cuando mis amigos están alterados, les escucho y les consuelo”*).

INTELIGENCIA SOCIAL.

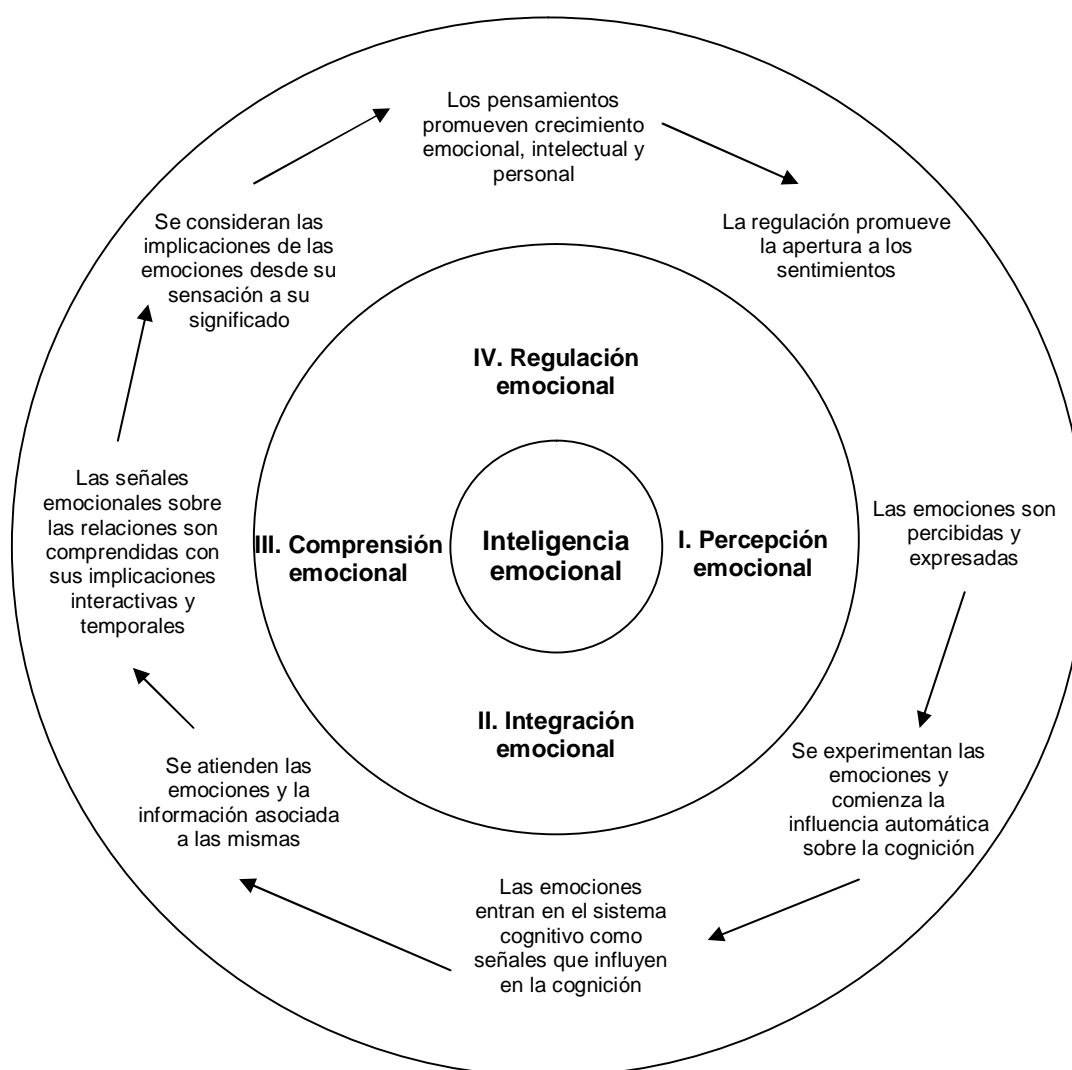
La Inteligencia Social puede definirse como la capacidad para decodificar de manera precisa la información social (Sternberg y Barnes, 1988 tomado de López, 2007). Guilford (1967) fue uno de los primeros en plantear la existencia de otras aptitudes relacionadas con la inteligencia como la creatividad y la inteligencia social, alejadas de las medidas tradicionales (por ejemplo, la capacidad verbal o la lógico-matemática). Gardner (1983) consolida el término al plantear su teoría de las inteligencias múltiples e incluir dentro de ésta la *inteligencia interpersonal*, definida como la capacidad de entender y actuar de acuerdo a la comprensión de los demás, identificando sus estados de ánimos, temperamentos, motivaciones e intenciones.

La inteligencia social tiene por tanto dos componentes: un componente emocional relacionado con la empatía y un componente conductual, un saber relacionarse con los otros.

Aunque hay pocos estudios que analicen esta variable en población adolescente española, se ha encontrado una relación negativa entre inteligencia social y síntomas obsesivos/compulsivos, sensibilidad interpersonal (sentirse inferior, hipersensible a la opinión de los demás), depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo y melancolía (Garaigordobil, 2006)

Dentro de esta fortaleza también se incluye la inteligencia emocional, un término más reciente y conocido por su amplia divulgación. Ahora bien, no existe una definición suficientemente consensuada ni el suficiente apoyo científico que avalen las conclusiones recogidas en la abundante literatura sobre este tema (Mayer y Salovey, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004)

Figura 3.1.: Modelo de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2000)
Recurso: Adaptado de Carr (2004) pp-109



A partir del modelo científico propuesto por Mayer y Salovey, la inteligencia emocional puede entenderse como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

En la adolescencia, los cambios cognitivos que se van adquiriendo permiten al adolescente comprender mejor sus propias emociones y las de los demás. La capacidad para adoptar nuevos y diferentes puntos de vista posibilita que aumente la empatía, que pueda ponerse en el lugar del otro y entender de forma más completa y detallada lo que puede estar sintiendo.

Una alta inteligencia emocional se relaciona con menos sintomatología psicopatológica como ansiedad social y depresión (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002); mejor autoestima (Salovey et al, 2002); mayor empatía (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y mejores relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001; Lopes, Salovey y Straus, 2003) incluido el apoyo percibido de los padres (Lopes et al, 2003).

En población adolescente española, se han encontrado relaciones positivas entre una alta inteligencia emocional y empatía y buenas relaciones con los demás (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007) y bienestar psicológico, es decir, menos sintomatología ansiosa y depresiva (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003), así como una relación negativa con agresividad y problemas conflictivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004).

El rendimiento académico ha sido una de las variables más utilizadas para medir el poder predictivo de la Inteligencia Emocional (para una revisión ver Pena y Repetto, 2008). Diferentes estudios han encontrado correlaciones positivas entre estas dos variables (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2005), aunque esta relación parece estar mediada por la salud mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En cuanto a diferencias en función del sexo, diversos estudios han encontrado que las mujeres puntúan más alto en inteligencia emocional que los hombres (Mayer y Geher, 1996; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2002). En la revisión que realizan Pena y Repetto (2008) sobre los estudios de Inteligencia Emocional en España, se concluye

que cada género presenta un perfil personal de puntos fuertes y débiles, es decir, hombres y mujeres difieren en aspectos concretos de la inteligencia emocional (Mestre, Núñez-Vázquez y Guil, 2007) y que estas diferencias pueden estar sujetas al tipo de medida utilizada (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

El cuestionario VIA-Y evalúa a través de ocho ítems la fortaleza inteligencia social. En ellos se recogen componente emocionales (*“Normalmente entiendo cómo me siento y por qué”*), cognitivos (*“Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntárselo”*) y comportamentales (*“En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera correcta”*).

2.5.4. Fortalezas de Justicia

Los autores consideran que las fortalezas de Justicia son también fortalezas interpersonales, pero las separan de éstas por una cuestión de grado (Peterson y Seligman, 2004). En cierto modo, podría considerarse que las fortalezas de Justicia son los criterios éticos que configuran después las relaciones con los demás. Dentro de este grupo, se encontrarían las siguientes fortalezas: Ciudadanía, Imparcialidad y Liderazgo.

CIUDADANÍA

Dentro de esta fortaleza se incluye la responsabilidad social, la lealtad y el trabajo en equipo (aunque existen diferencias notables entre los conceptos) que tienen en común el sentimiento de obligación con el bien común por encima de los propios intereses (Flanagan, 2004). En este sentido, se puede establecer una conexión con la fortaleza Amabilidad/generosidad anteriormente descrita y con los datos relacionados con la conducta prosocial.

Como rasgo distintivo, la ciudadanía hace referencia a la implicación social, a la participación en actividades con otros (y no únicamente con un fin altruista) y al trabajo en equipo.

Tabla 3.11. Asociacionismo juvenil según sexo y edad. Datos de la encuesta Jóvenes Españoles 2005³.

	Todos	Sexo		Edad		
		Hombre	Mujer	15-17	18-20	21-24
Asociaciones y organizaciones de carácter benéfico-social, de ayuda a los demás o interesadas en el bienestar de la gente.....	2,1	1,5	2,6	1,0	2,0	2,7
Asociaciones y organizaciones de tipo religioso.....	2,5	2,7	2,3	1,9	3,0	2,5
Asociaciones y grupos educativos, artísticos o culturales...	4,0	4,0	4,0	3,6	4,6	3,8
Sindicatos.....	1,2	1,2	1,2	0,2	0,4	2,3
Partidos políticos.....	1,1	1,3	0,9	0,8	1,0	1,3
Organizaciones interesadas por los derechos humanos a nivel nacional e internacional.....	0,9	0,7	1,2	0,7	0,7	1,2
Asociaciones o grupos ecologistas de conservación de la naturaleza o de protección de los animales.....	1,6	1,7	1,5	1,5	1,8	1,8
Organizaciones y grupos juveniles (scouts, guías, clubes juveniles).....	2,6	3,0	2,2	2,6	2,8	2,4
Asociaciones y grupos deportivos.....	5,6	8,5	2,6	8,9	4,5	4,5
Grupos relacionados con la mujer o grupos feministas.....	0,3	0,2	0,3	0,2	0,4	0,3
Asociaciones de ayuda y cooperación al desarrollo del Tercer Mundo.....	1,0	0,5	1,4	0,7	0,7	1,3
Sociedades locales o regionales: peñas de fiestas, cofradías, etc.....	2,7	3,0	2,5	2,8	3,2	2,4
Movimiento antiglobalización.....	0,2	0,3	0,2	0,1	0,3	0,3
Ninguna de ellas.....	80,9	78,7	83,2	81,4	81,0	80,6
Ns/Nc.....	0,3	0,3	0,3	0,2	0,4	0,3
N=	4.000	2.027	1.973	1.008	1.140	1.825

En cuanto a correlaciones con otras variables, se sabe que los adolescentes que participan al menos en una actividad social tienen una imagen más positiva de los demás (Flanagan, Gill y Gallay, 2005). Las últimas encuestas con jóvenes han encontrado que el asociacionismo no es algo demasiado frecuente. Como puede observarse en la Tabla 3.11., el 81,4% de los entrevistados no pertenece a ninguna asociación. Parece ser que esta falta de “compromiso” podría estar asociado a una falta de tiempo libre que permita una participación regular y constante (Elzo, 2006).

Durante la preadolescencia también se observa un claro descenso de la participación social con respecto a edades anteriores. Si durante la infancia (de 6 a 11 años), el 44,2% de los niños está afiliado a algún grupo o asociación, durante la preadolescencia (12 a 14 años), este porcentaje disminuye hasta situarse en el 31,4% (Vidal y Mota, 2008).

En relación al trabajo en equipo, se pueden extraer algunas conclusiones analizando los resultados que evalúan cooperación. En un estudio con 322 adolescentes españoles de entre 14 y 17 años, Garaigordobil (2006) encuentra que los adolescentes con muchas conductas de cooperación con los demás, que actúan cooperativamente en actividades de trabajo o tiempo libre y que disfrutan compartiendo acciones que potencian las relaciones sociales, tienen pocos síntomas psicopatológicos en general,

³ Estudio dirigido por González Blasco (2006), promovido y patrocinado por la Fundación Santa María.

entre otros, menos síntomas obsesivo-compulsivos, de depresión, de ansiedad, de hostilidad y de ansiedad fóbica.

La subescala que evalúa Ciudadanía/Trabajo en equipo en el VIA-Y está compuesta por ocho ítems que evalúan fundamentalmente la actitud y el comportamiento en el trabajo con otros. Se enfatizan la lealtad (*“Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase”*), la cooperación (*“Cuando trabajo en un grupo, soy muy colaborador/a”*) y el respeto y la tolerancia (*“Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo”*).

EQUIDAD

La imparcialidad es el producto de un juicio moral, del proceso que permite al individuo distinguir entre lo que es moralmente adecuado y lo que no lo es (Berkowitz y Sherblom, 2004)

Tradicionalmente la investigación sobre el desarrollo moral se ha centrado en el estudio sobre el razonamiento moral ante situaciones que plantean dilemas éticos. Los teóricos clásicos son Piaget (1948) y Kohlberg (1984).

La teoría del desarrollo moral de Piaget está estrechamente ligada a los cambios cognitivos que se producen durante la infancia y la adolescencia. La adquisición de nuevas capacidades de pensamiento posibilitan que el niño (después adolescente) pase de una moral heterónoma (el niño valora que algo está bien o está mal atendiendo a las normas que han impuesto los adultos) a una moral autónoma (el adolescente es capaz de darse cuenta de que las normas son resultado de un consenso y que pueden ser flexibles para adaptarse a las situaciones concretas). Durante la adolescencia (a partir de los 11/12 años, los cambios cognitivos permiten el desarrollo del pensamiento formal) surgirían sentimientos morales personalizados como la compasión o el altruismo que le permiten liberarse de la presión del adulto para discriminar, por sí mismo, entre lo que es justo y lo que no es

Kohlberg establece una serie de estadios del desarrollo moral en función del nivel de perspectiva social, del conjunto de razones por las que las acciones se juzgan como buenas o como malas y del conjunto de valores preferidos que indican lo que es justo

y lo que no lo es. Atendiendo a estos sentidos, Kohlberg determina seis estadios agrupados en tres niveles:

- Preconvencional: la conducta moralmente adecuada se relaciona con la evitación el castigo y del mal físico, la obediencia por interés propio y el beneficio personal a través de intercambios de beneficios mutuos.
- Convencional: en este nivel, la persona actúa de acuerdo a las expectativas sociales y el cumplimiento de lo socialmente establecido a través de la legalidad.
- Posconvencional: Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad. La persona en este estadio orientaría su conducta hacia lo consensuado a través de un contrato social, la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de todo ser humano.

El razonamiento moral no siempre se corresponde con la conducta o comportamiento moral que podría considerarse equivalente. Esta “desconexión moral” como la llamó Bandura (1986) explicaría porqué cualquier persona puede pensar de una manera y actuar de otra, llegando incluso a justificar una conducta reprobable o a minimizar las consecuencias negativas de una determinada acción considerada injusta.

Y es que el comportamiento moral está asociado a variables personales como el nivel de autonomía, la identidad moral o la capacidad e autorregulación emocional y a variables situacionales como la atmósfera del grupo en el que tiene lugar la conducta (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

A lo largo de la adolescencia, el chico o la chica puede ir adquiriendo las capacidades cognitivas necesarias para lograr una moral autónoma y posconvencional, es decir, un modo de razonamiento más universal y fundamentado. Por ello, durante este período, a medida que avanza la edad se consiguen mayores puntuaciones en estadios de mayor nivel de razonamiento moral (e.g.: Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994). Todo este proceso está mediado por un entorno que facilite la participación, las interacciones comunicativas, la responsabilidad a la hora de tomar decisiones y la oportunidad de adoptar diferentes perspectivas (Kohlberg, 1984). En cuanto a posibles diferencias en función del sexo, los resultados no son nada concluyentes. En la actualidad, se entiende que la socialización diferenciada propicia que hombres y

mujeres desarrollen diferentes formas de entender la moralidad y plantearse problemas morales. En este sentido, en los hombres habría una mayor orientación hacia la justicia (la moralidad es entendida como una cuestión de derechos en conflicto) y en las mujeres se daría una mayor orientación hacia el cuidado y la responsabilidad con los otros (la moralidad es entendida como una cuestión de responsabilidades para con los demás) (Gilligan, 1982, tomado de Etxebarria, 2001a)

Los nueve ítems que evalúan Imparcialidad en el VIA-Y insisten, sobre todo, en una conducta de respeto hacia las normas (*“Incluso cuando mi equipo está perdiendo, juego limpio”*) y de trato justo hacia los demás (*“Cuando trabajo en grupo, doy las mismas oportunidades a todos”*), independientemente del tipo de relación que se mantiene con ellos (*“Hago favores a los que conozco aunque no sea justo para los demás”*, en sentido inverso).

LIDERAZGO

El liderazgo puede definirse como una fortaleza compuesta por atributos cognitivos y temperamentales que permiten a la persona influir y ayudar a otros, dirigiendo y motivando sus acciones hacia el éxito colectivo (Zaccaro, 2004).

A lo largo del tiempo, el concepto de liderazgo ha sufrido cambios que denotan los paradigmas de las diferentes épocas. A partir de la década de los 50, el objetivo fundamental de la investigación era averiguar cuáles eran las conductas típicas de los líderes y tratar de relacionarlas con el rendimiento y el nivel de satisfacción de los grupos; de esta manera, tal y como resumen Cuadrado, Molero y Navas (2003), las cualidades de los líderes se podían agrupar en dos grandes dimensiones o estilos: *“orientación a la tarea”* (preocupación del líder por conseguir los objetivos de la tarea) y *“orientación a la relación”* (el líder se interesa por el bienestar y satisfacción de los miembros del grupo).

En la actualidad, cabe citar el modelo de liderazgo propuesto por Bass (1985) que enfatiza el papel del contexto y de otras cualidades más profundas asociadas al concepto. En la Tabla 3.12. se encuentran recogidos los factores o dimensiones que forman este modelo, según el cual, el líder “transformador” no representa un tipo absoluto de liderazgo, sino de situaciones y/o momentos de liderazgo que se ejercen

según circunstancias, actitudes y capacidades, y que eventualmente pueden ser esporádicas o rotativas, según las dinámicas de los grupos u organizaciones.

Tabla 3.12. Estilos de liderazgo, definición y factores que lo forman.

Estilo de Liderazgo	Definición	Factores
Transformacional	Líderes que producen cambios en la escala de valores, actitudes y creencias de sus seguidores a través de su influencia personal.	<i>Carisma o influencia idealizada</i> : capacidad del líder de evocar su visión y lograr la confianza de sus seguidores.
		<i>Inspiración o motivación inspiracional</i> : capacidad del líder de comunicar su visión.
		<i>Estimulación intelectual</i> : capacidad del líder para hacer que sus subordinados piensen de manera creativa e innovadora.
		<i>Consideración individualizada</i> : capacidad del líder para prestar atención personal a todos los miembros de su equipo, haciéndoles ver que su contribución individual es importante.
Transaccional	Líderes que basan su relación en el establecimiento de una especie de transacción entre el líder y los miembros de su grupo.	<i>Recompensa contingente</i> : capacidad de los líderes de recompensar a los subordinados por la labor bien hecha.
		<i>Dirección por excepción</i> : líderes que intervienen solamente cuando las cosas van mal para reprender o castigar a sus subordinados.

Aunque el punto de partida de las investigaciones sobre liderazgo lo constituye el estudio realizado por Lewin, Lippit y White (1939) con chicos y chicas de 10 y 11 años, lo cierto es que prácticamente la totalidad de la investigación se realiza con población adulta, fundamentalmente en el ámbito de la Psicología Social y de las Organizaciones analizando las características de los puestos directivos a los que se les asocia una mayor necesidad de liderazgo. En este sentido, se encuentran diferencias en función del sexo atendiendo a diferentes dimensiones del liderazgo. En el metanálisis llevado a cabo por Eagly y Johnson (1990) se constata que las mujeres tienen un estilo más democrático y participativo y que están ligeramente más orientadas hacia las relaciones, mientras que los hombres tienen un estilo más autocrático y directivo.

En la actualidad, el liderazgo adolescente es considerado una herramienta esencial no sólo como habilidad que posibilita el desarrollo integral del potencial del chico o de la chica que la posee, sino que se convierte en una forma de promover y consolidar cambios entre adolescentes y jóvenes. Un ejemplo de ello son los denominados programas de ayuda entre iguales que consisten en la creación y formación de un colectivo del alumnado que es capaz de escuchar y acompañar en sus necesidades a otros alumnos (o adultos de la comunidad educativa), basándose en las dificultades que experimentan y proporcionando herramientas para resolverlas desde la negociación y el respeto mutuo (Fernández et al., 2002).

Dada la importancia que los grupos de compañeros adquieren en el adolescente, el liderazgo presente en algunos de ellos (o potencialmente desarrollable) puede ser utilizado en la promoción de conductas saludables o en la resolución de conflictos (Torrego, 2000; Uranga, 1998), generando así ambientes educativos más participativos con los que el adolescente puede sentirse más identificado.

En un estudio con población adolescente española (entre 12 y 14 años) se encontró que el liderazgo era una de las conductas asociadas a un alto autoconcepto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003)

El Liderazgo es evaluado en el VIA-Y a través de ocho ítems que recogen la percepción del adolescente sobre la influencia que tiene sobre los demás (*“Cuando hay que hacer un trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo lo dirija”*), su capacidad para liderar proyectos (*“Soy un líder en el que los demás confían y admiran”*) y animar al grupo (*“Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo”*).

2.5.5. Fortalezas de templanza

Bajo este epígrafe se agrupan las fortalezas que protegen a las personas de las distintas formas de exceso: el odio, la arrogancia, el placer inmediato y la desestabilización emocional (Peterson y Seligman, 2004). Frente a éstas: la Capacidad de Perdonar y la Misericordia, la Humildad y la Modestia, la Prudencia y la Autorregulación son las fortalezas de templanza definidas por los autores.

CAPACIDAD DE PERDONAR Y MISERICORDIA

La capacidad de perdonar puede definirse como los cambios prosociales que ocurren dentro de un individuo que ha sido ofendido o dañado por otro. El perdón supone una voluntad subjetiva de abandonar el resentimiento, los juicios negativos y la indiferencia hacia la persona que ha agredido, al tiempo que se desarrollan sentimientos de compasión y generosidad.

McCullough (2000) sugiere que poder perdonar permite a la persona experimentar menos motivación para evitar contactos personales con el ofensor, menos motivación

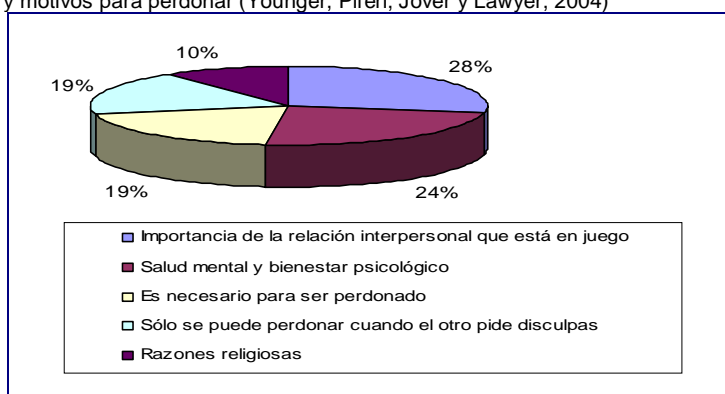
respecto a la búsqueda de revanchas y mayor motivación hacia actitudes de benevolencia.

Desde la Psicología Positiva se ha encontrado que el perdón está vinculado con la salud mental y la disminución de sentimientos de duelo (Coyle y Enright, 1997), la superación de estados depresivos (Mauger, Perry, Freeman et al., 1992) y de angustia/ansiedad (Freedman y Enright, 1996), con disminución de la ira (Lawler-Row, Karremans, Scott, Edlis-Matityahou y Edwards, 2008), con agradecimiento y bienestar (Toussaint y Friedman, 2008; Bono and McCullough 2006) con superación de problemas físicos como el estrés cardiovascular (Witvliet, Ludwing y Vander Laan, 2001). En definitiva, la capacidad de perdonar puede considerarse una fortaleza de bienestar personal y social (McCullough, 2004).

Ahora bien, tal y como recoge Casullo (2006), no todos los autores (e.g. Katz, Street y Arias, 1997) coinciden en considerar el perdón como algo beneficioso; por ejemplo, en situaciones de abuso y maltrato puede hacer a las personas más vulnerables a la revictimización.

En cuanto a posibles diferencias en función del sexo, en un estudio de meta-análisis se ha encontrado que las mujeres tienen más capacidad de perdón que los hombres (Miller, Worthington y McDaniel, 2008). En cuanto a la edad, parece que hay un aumento en la proporción de perdón en función de esta variable cuando se comparan muestras de adolescentes, adultos y ancianos (Girard y Mullet, 1997).

Figura 3.2. Razones y motivos para perdonar (Younger, Piferi, Jover y Lawyer, 2004)



Algunos estudios analizan las razones y motivos que expresan las personas de diferentes edades para perdonar. Las conclusiones del estudio realizado por Younger, Piferi, Jover y Lawyer (2004) se encuentran recogidas en la figura 3.2.

Casullo (2006), con un planteamiento similar en población argentina, encuentra que, del total de la muestra, el 3% de las mujeres y el 10% de los hombres consideraron que “no es importante perdonar”. Para el resto, es algo muy importante. En la Tabla 3.13. se recogen las razones que escogieron los adolescentes.

Tabla 3.13. Razones y motivos para perdonar en jóvenes argentinos (Casullo, 2006)

Razones o motivos	Mujeres según edad (%) N= 303		Varones según edad (%) N= 301	
	13/15	16/18	13/15	16/18
<i>Todos nos equivocamos y merecemos una segunda oportunidad</i>	24	34	42	32
<i>Para no vivir con rencores, con sentimientos negativos</i>	8	18	10	14
<i>Para estar bien con uno mismo, en paz y tranquilos</i>	16	18	4	16
<i>Para lograr una mejor convivencia con los demás</i>	16	14	18	16
<i>Es un acto necesario e inteligente</i>	8	4	8	4
<i>Para poder ser perdonados</i>	24	8	12	4
<i>No contesta la pregunta</i>	4	4	4	8
<i>Para poder olvidar y seguir adelante.</i>			2	6

Las relaciones con los demás cobran una gran importancia durante la adolescencia. Cabe esperar que la intensidad de las emociones, el alto grado de implicación en las relaciones con los demás y las dificultades asociadas al proceso de construcción de la propia identidad, provoque que existan más conflictos con los otros que en otras etapas de la vida. En este sentido, la capacidad de perdonar se convierte en una fortaleza esencial para el adolescente.

En un estudio con adolescentes italianos se encontró que la calidad de las relaciones paternas predecía atribuciones benignas hacia las conductas negativas de los padres, es decir, los adolescentes perdonaban las conductas de sus padres si existía una buena relación con ellos, lo cual se asociaba a una menor probabilidad de conflicto entre ambos (Paleari, Regalia y Fincham, 2003). Otros estudios han encontrado cierta relación entre la comprensión del perdón por parte de adolescentes coreanos y la conducta de perdonar en situaciones reales (Park y Enright, 1997).

La subescala de perdón del VIA-Y está formada por 7 ítems que hacen referencia continua a la capacidad de perdonar. Incluye el concepto de benevolencia (“*Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad*”) y empatía (“*Incluso si la*

gente me hace daño, no deseo verles sufrir”). También hace referencia a las conductas opuestas al perdón (*“Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme”*, ítem inverso).

HUMILDAD/MODESTIA

Los conceptos de humildad y modestia hacen referencia a la virtud de estimar de forma moderada los propios méritos, éxitos o cualidades. Tangney (2000, 2002) identifica, entre otras, las siguientes características de una persona humilde:

- un adecuado sentido de las propias habilidades y cualidades,
- la habilidad de reconocer los propios errores, imperfecciones y limitaciones,
- la apertura a las nuevas ideas, información contradictoria y consejos,
- una relativa focalización en el propio “yo” y la habilidad para poder olvidarse de uno mismo,
- y la apreciación del valor de todas las cosas y de las diferentes maneras en que todas las personas pueden contribuir en el mundo.

También puede definirse como una cualidad opuesta al narcisismo, al orgullo o al auto-enaltecimiento.

No existen medidas directas que evalúen estas fortalezas por lo que hay que utilizar conceptos opuestos para obtener una aproximación de sus correlaciones, por ejemplo, con narcisismo. Este concepto está relacionado con competitividad (Watson, Morris y Miller, 1997-1998), dominancia (Emmons, 1984), hostilidad (Hart y Joubert, 1996) e ira (McCann y Biaggio, 1989), y también correlaciona con algunos beneficios como una baja ansiedad (Emmons, 1984; Watson y Biderman, 1993) y una alta autoestima (Raskin, Novacek y Hogan, 1991) aunque posiblemente se trate de una autoestima arrogante y superficial (Kachorek, Exline, Campbell, et al., 2004). En este sentido, se relacionaría con el auto-enaltecimiento que a su vez se asocia con dificultades interpersonales (Colvin, Block y Funder, 1995) y una mayor probabilidad de asumir riesgos innecesarios (Baumeister, Heatherton y Tice, 1993). Por el contrario, la humildad permitiría a la persona despreocuparse de mantener una determinada imagen de sí misma (Kachorek et al., 2004) y ser más cauto a la hora de enfrentarse a situaciones de riesgo (Baumeister et al., 1993).

En cuanto a diferencias en función del sexo, se tienen que utilizar de nuevo medidas indirectas. Así, se ha encontrado que las mujeres expresan una auto-representación más modesta que los hombres (Berg, Stephan y Dodson, 1981; Heatherington, Burns y Gustafson, 1998) y que las puntuaciones en narcisismo tienden a ser más altas en los hombres que en las mujeres (Carroll, 1989).

Atendiendo a población adolescente, se puede encontrar un indicador de esta fortaleza en los estudios que han evaluado habilidades sociales. En este sentido, el cuestionario de Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Adolescentes (MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983) incluye un factor denominado Vanidad/arrogancia o Sobrevaloración que, por oposición, ofrece información sobre la humildad en este periodo de la vida. Ejemplos de ítems recogidos en esta subescala son: *“Intento ser mejor que los demás”* o *“Lo sé todo”*. En un estudio con población adolescente, la Vanidad/arrogancia correlacionaba de forma significativa y positiva con conducta asocial, agresividad, extraversión y psicoticismo, y de forma negativa con asertividad y sumisión; además, las chicas puntuaron más bajo en esta escala que los chicos (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002). En un estudio llevado por Garaigordobil (2006) también con población adolescente, se encontraron correlaciones significativas entre el factor Sobrevaloración del MESSY y diferente sintomatología psicológica como la ansiedad, la hostilidad, la fobia, la depresión, la ideación paranoide y el psicoticismo evaluados a través del SCL-90-R.

La Modestia está incluida como una faceta del factor Amabilidad evaluado a través del NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992), un cuestionario de personalidad que evalúa el Modelo de Cinco Factores en adolescentes. Estudios con adolescentes españoles han encontrado que la faceta Modestia correlaciona de manera significativa y negativa con afecto positivo y con conducta antisocial (Romero, Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral, 2002) y que las chicas presentan puntuaciones más altas que los chicos (Ortet et al., 2007).

Los nueve ítems que evalúan Humildad y Modestia en el VIA-Y hacen referencia a la percepción que tiene el adolescente sobre el valor que le da a lo que él piensa (*“Pienso que siempre tengo razón”*), hace (*“Incluso cuando he hecho algo bueno por los demás, no siempre se lo digo a la gente”*) o le sucede (*“No me siento cómodo cuando todos los elogios son para mí”*). El adolescente que puntúa alto en esta

subescala no se considera mejor que los demás, ni presume en exceso de sus logros o cualidades, sin que por ello haya sentimientos autodepreciativos.

PRUDENCIA

La prudencia es una orientación cognitiva hacia el futuro personal, una manera de razonamiento práctico y autorregulación que permite a la persona conseguir sus objetivos a largo plazo de forma efectiva. Las personas prudentes evalúan las consecuencias de sus acciones y decisiones, resisten sus impulsos y sus deseos más a corto plazo para conseguir aquello que se han propuesto (Haslam, 2004).

La mayoría de los datos que se tienen acerca de esta fortaleza pueden extraerse a partir de los estudios que han evaluado la personalidad a través del Modelo de Cinco Factores ya que uno de ellos, la Responsabilidad, tiene algunos matices que pueden considerarse equivalentes. Atendiendo a estos estudios, se ha encontrado que las personas más responsables puntúan también más alto en otros factores de personalidad como la amabilidad, la extraversión y el intelecto y más bajo en neuroticismo, lo que sugiere una asociación entre Responsabilidad y bienestar psicológico (Haslam, 2004). En cuanto a otras variables, la responsabilidad aparece asociada a afecto positivo en los niños (Digman, 1989), a optimismo y ausencia de desesperanza (Marshall, Wortman, Vickers, Kusulas y Hervir, 1994), a menos problemas psicopatológicos y menos delincuencia en adolescentes varones (John, Caspi et al., 1994).

En cuanto a diferencias en función del sexo, los estudios que han evaluado Responsabilidad no encuentran diferencias significativas en esta variable (Costa y McCrae, 1992), aunque tradicionalmente existe el estereotipo de que las mujeres son más cautas y prudentes.

En adolescentes españoles, atendiendo a los factores del NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992), se ha encontrado que la Responsabilidad correlaciona de forma negativa con Neuroticismo y positivamente con Amabilidad, y puntuaciones más altas en Responsabilidad en las chicas (Ortet *et al*, 2007). En cuanto a otras variables, se ha encontrado que Responsabilidad se asocia tanto con un alto Afecto Positivo como con un bajo Afecto Negativo, con conducta antisocial y con fracaso escolar (Romero *et al.*, 2002).

A través del Test de Personalidad TEA (TPT; Corral et al., 2002) también se obtiene una puntuación en Responsabilidad; estudios que han utilizado este autoinforme han encontrado correlaciones negativas entre esta variable y diferentes síntomas psicopatológicos entre los que destacan la depresión, la sensibilidad interpersonal y la hostilidad (Garaigordobil, 2006). Ahora bien, la definición del concepto Responsabilidad evaluada a través del TPT se centran más bien en aspectos motivacionales y de implicación en la tarea, que se bien guardan una cierta relación con la fortaleza, podría relacionarse también con otras como Perseverancia o Entusiasmo.

En cualquier caso, ni la medida proporcionada por el NEO-PI-R ni por el TPT se pueden considerar equivalentes a la fortaleza Prudencia tal y como es definida por los autores.

Tabla 3.14. Concepto de Responsabilidad en dos instrumentos de evaluación.

Instrumento	Facetas incluidas
NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia - Orden - Sentido del deber - Necesidad de logro - Autodisciplina - Deliberación
TPT (Corral, Pamos, Pereña y Seisdedos, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Autodemandas profesionales (motivación y ambición profesional) - Dinamismo (energía para trabajar) - Constancia/tenacidad (capacidad de perseverar en la tarea, a pesar de las dificultades).

Otra manera de abordar la fortaleza de prudencia es a partir de los datos sobre control de impulsos, aplazamiento de recompensas y autorregulación. Puesto que ésta última es también una fortaleza del VIA-Y, los resultados sobre la misma serán expuestos más adelante.

La fortaleza Prudencia es evaluada en el VIA-Y a través de ocho ítems que hacen referencia constante a la capacidad de pensar sobre lo que se hace o se va a hacer atendiendo a las consecuencias (*“Antes de hacer las cosas siempre pienso en las consecuencias”*) y evitando asumir riesgos (*“Evito las personas o las situaciones que podrían meterme en problemas”*).

AUTORREGULACIÓN

La auto-regulación hace referencia a cómo una persona ejerce control sobre su propia conducta (entendiendo ésta como pensamientos, emociones, impulsos...) con el fin de lograr sus objetivos y/o mantenerse dentro de lo que considera ideal, moral, justo, normativo, etc. (Baumeister y Vohs, 2004).

El concepto de auto-regulación fue introducido por Bandura (1977) que lo definió en términos conductuales como el modo en que la persona era capaz de administrarse a sí misma premios o castigos para regular su propia conducta.

Los estudios clásicos asociados con auto-regulación se centran en el aplazamiento de las gratificaciones, siendo pioneros los estudios de Mischel que analizó cómo los niños pequeños eran capaces de retrasar una gratificación inmediata para lograr una gratificación mejor y posterior. En este sentido, la capacidad para retrasar la gratificación a la edad de cuatro años apareció asociada a más éxito académico y social una década más tarde (Mischel, Shoda y Peake, 1988).

La auto-regulación predice tanto consecuencias positivas como la ausencia de consecuencias negativas. En el primer caso, la auto-regulación se asocia a éxito académico (Wolfe y Johnson, 1995; Bandura, 1993; Zimmerman & Bandura, 1994), ajuste personal (Gestsdóttir y Lerner, 2007) y menor sintomatología patológica (Tangney, Baumeister y Boone, 2004; Kochanska, Murray y Harlan, 2000), mejores relaciones sociales (Finkel y Campbell, 2000; Maszk, Eisenberg y Guthrie, 1999), menos problemas de conducta y de agresividad (Murphy y Eisenberg, 1997) y más conducta prosocial (Moilanen, 2005). En el segundo caso, la auto-regulación está asociada con ausencia de variedad de problemas de control de impulsos como el abuso de alcohol y drogas y psicopatologías de la alimentación (Peluso, Ricciardelli y Williams, 1999), delincuencia juvenil o conducta antisocial (Gibbs, Giever y Martin, 1998; Longshore y Turner, 1998; Gardner, Dishion y Connell, 2008).

En cuanto a diferencias entre sexo, aunque los hombres suelen manifestar más conductas impulsivas que las mujeres no significa que existan diferencias en auto-regulación (Baumeister y Vohs, 2004). Las diferentes medidas de esta variable no encuentran diferencias en función del sexo (e.g. Gestsdóttir y Lerner, 2007) salvo en ítems de dominios específicos; por ejemplo, las mujeres tienen más dificultades para

controlar conductas asociadas a la ingesta de comida (Vohs, Bardone, Joiner et al., 1999).

Evolutivamente, la persona pasa por diferentes etapas en su proceso de autorregulación. Paulatinamente se pasa de una regulación ejercida por los demás a la autorregulación propiamente dicha (Collins, Gleason y Sesma, 1997), es decir, a la capacidad para confiar en uno mismo y en las habilidades personales para regular la propia conducta sin depender de forma excesiva de la aprobación social.

La investigación sobre el papel de la auto-regulación en educación se ha centrado en un aspecto específico del concepto: el aprendizaje auto-regulado, es decir, en las estrategias cognitivas, afectivo-motivacionales y comportamentales que el estudiante utiliza para conseguir objetivos académicos (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Valle, Cabanach, Núñez et al., 2003). En este sentido, la auto-regulación permite al estudiante prepararse para el éxito inmediato desarrollando buenos hábitos de estudio y a plantearse objetivos a largo plazo de cara a conseguir lo que planea para su futuro.

La subescala de Auto-regulación del VIA-Y está formada por 9 ítems que evalúan la percepción del adolescente sobre su capacidad para esperar y retrasar gratificaciones (*“Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar”*), controlar las emociones (*“Puedo esperar mi turno sin alterarme”*) y las conductas (*“Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo”*). No hace referencia al ámbito académico de una forma específica.

2.5.6. Fortalezas transcendentales

Dentro de las fortalezas transcendentales, Peterson y Seligman (2004) han incluido las siguientes: Apreciación de la belleza, Agradecimiento, Esperanza/Optimismo, Humor y Espiritualidad. En la base de todas ellas existe la experiencia de la persona de formar parte de algo más amplio, de estar conectada con el universo, lo cual proporciona significado a sus vidas y un estilo de vivir determinado.

APRECIACIÓN DE LA BELLEZA

La apreciación de la belleza hace referencia a la capacidad de encontrar, reconocer, admirar y disfrutar de la belleza o la excelencia en cualquier ámbito, ya sea artístico, relacionado con la naturaleza o con las personas (Haidt y Keltner, 2004). Apenas existe evidencia empírica de las consecuencias de esta fortaleza. Keltner y Haidt (2004) sugieren que las personas con capacidad para apreciar las cosas bellas podrían estar más motivadas hacia la mejora y el cambio personal, tener más acciones altruistas y estar conectadas con los demás de una manera más profunda.

El cuestionario de personalidad NEO-PI-R recoge, dentro del factor Apertura a la experiencia, la faceta de Estética. Atendiendo a estudios en población española que han utilizado este instrumento, se ha encontrado una correlación positiva y significativa tanto con el afecto positivo como con el negativo (Romero *et al.*, 2002) y mayores puntuaciones en las chicas que en los chicos (Ortet *et al.*, 2007).

La fortaleza de apreciación de la belleza está evaluada en el VIA-Y a través de ocho ítems que recogen la percepción que tiene el adolescente sobre su capacidad para disfrutar de lo artístico (*“Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro”*), de la naturaleza (*“Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato”*) y de la belleza en general (*“Realmente aprecio las cosas bellas”*). La fortaleza aparece asociada a sentimientos de elevación y fluir (*“Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado”*) y de bienestar (*“Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor”*).

GRATITUD

La gratitud es el sentimiento positivo que surge como respuesta a recibir un regalo (que puede entenderse como algo material y tangible o como algo más etéreo o trascendente como la propia vida) (Emmons, 2004). Fitzgerald (1998) identifica tres componentes de la gratitud: a) un sentimiento cálido de apreciación hacia alguien o algo; b) un sentimiento de buenos deseos hacia la persona o el objeto y, c) una disposición a la acción que parte del aprecio y los buenos deseos. Una persona agradecida reconoce que ha recibido generosamente algo de alguien y por eso la gratitud se considera una emoción empática (Lazarus y Lazarus, 1994).

Las investigaciones recientes han demostrado que la gratitud puede cumplir con importantes funciones en la vida emocional y social de las personas (McCullough, Emmons y Tsang, 2002). Diferentes estudios sobre la gratitud han encontrado que las personas agradecidas expresan mayores niveles de emociones positivas, satisfacción con la vida, vitalidad y optimismo y menos niveles de depresión (McCullough et al., 2002) y afecto negativo (McCullough et al., 2002; Watkins, Woodward, Stone y Kolts, 2003). La gratitud también correlaciona con religiosidad y espiritualidad, empatía y perdón (McCullough et al., 2002), con conducta prosocial y mejores relaciones sociales (Bartlett y DeSteno, 2006; Tsang, 2006,2007; Emmons y Shelton, 2005; Komter, 2004; Dunn y Schweitzer, 2005; Fredrickson, 2004) y se convierte en un poderoso factor que ayuda a las personas a afrontar experiencias traumáticas (Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin, 2003). Las personas agradecidas están más abiertas a la experiencia, son más amables, más extrovertidas, más responsables y menos neuróticas. Además de los beneficios psicológicos, la gratitud aparece asociada a cambios físicos y fisiológicos (McCarty, Atkinson, Tiller et al., 1995; Emmons y McCullough, 2003).

La gente feliz tiene más relaciones cercanas satisfactorias y se siente más agradecidas en sus vidas (Park, Peterson y Seligman, 2004). Por otro lado, la gratitud aparece asociada a generosidad: las personas que realizan más acciones generosas a lo largo de la semana es más feliz y más agradecida (Otake et al., 2006)

Las mujeres, en comparación con los hombres, son más propensas a experimentar y expresar gratitud (Becker, Smenner, 1986; Gordon, Musher-Eizenman, Holub y Dabrymple, 2004; Ventimiglia, 1982) y a obtener más beneficios del mismo (Kashdam, Mishra, Breen y Froh, en prensa).

A pesar de los beneficios de la gratitud, son pocos los estudios que se centran en niños y adolescentes. Uno de los primeros acercamientos es el realizado por Froh, Yurkewicz y Kashdan (2008) que encuentran que relación positiva entre gratitud y afecto positivo, satisfacción con la vida, optimismo, apoyo social y conducta prosocial, y una relación negativa con síntomas físicos. También se ha encontrado una relación importante entre gratitud y satisfacción con la experiencia escolar (Froh, Sefick, y Emmons, 2008). Gordon et al. (2004) encuentran que la familia, las necesidades

básicas, los amigos y los profesores/compañeros, son los temas que los escolares describen como objetos de agradecimiento.

En cuanto a diferencias en función del sexo, las chicas tienden a expresar más experiencias de gratitud que los chicos (Froh et al., 2008). En una muestra con estudiantes universitarios, las mujeres consideran que dar las gracias es menos difícil y conflictivo y que les aporta más beneficios y menos costes que a los hombres (Kashdan et al., en prensa). En cuanto a motivos de agradecimiento, las chicas tienden a expresar más gratitud hacia las relaciones interpersonales mientras que los chicos lo hacen hacia objetos materiales (Gordon et al., 2004). Parece ser que estas diferencias de género podrían estar asociadas a las expectativas sociales asociadas a la expresión de la gratitud: los hombres se inclinarían más por emociones asociadas con estatus y poder (Brody, 1999) y podrían asociar la gratitud con debilidad y dependencia por lo que la consideran menos útil (Bono y Froh, 2009).

Diferentes autores han sugerido la importancia de la gratitud en la consecución de objetivos y motivación hacia el éxito (Bono y Froh, 2009), así como un antídoto contra el materialismo lo cual repercutiría indirectamente sobre el bienestar y las relaciones con los demás (Kasser y Ryan, 1993; Ryan y Deci, 2000). En este sentido, la gratitud puede considerarse un ingrediente básico para alcanzar la plenitud, por lo que debe incluirse en los programas dirigidos al desarrollo positivo de los adolescentes (Froh y Bono, 2008).

En muestras de adolescentes españoles, se encuentra alguna referencia que estudia el agradecimiento en el contexto de las habilidades sociales. En este sentido, los adolescentes manifiestan que las conductas de dar las gracias (ejemplo de ítem: *“¿Tienes dificultad para dar las gracias a tu amigo/a cuando te ayuda en tus tareas escolares?”*) son las consideradas más fáciles de realizar frente a otras situaciones interpersonales como, por ejemplo, “Relaciones con el otro sexo” o “Hablar en público” (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000)

La gratitud es evaluada en el VIA-Y a través de ocho ítems que hacen referencia constante al concepto agradecimiento (*“Soy una persona agradecida”*) en y por la vida en general (*“Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido/a”*) y menciona como benefactores concretos a los padres y a la familia (*“A menudo me siento agradecido/a por mis padres y mi familia”*).

ESPERANZA/OPTIMISMO

Esperanza/optimismo hacen referencia a posturas cognitivas, emocionales y motivacionales hacia el futuro. Según Peterson y Seligman (2004), pensar sobre el futuro, esperar que ocurran los resultados esperados, actuar de forma que esos resultados esperados sean más probables y confiar en que los esfuerzos que se realicen merecen la pena provoca buen ánimo y acciones dirigidas a la consecución de objetivos.

Esperanza y optimismo son conceptos asociados. La esperanza ha sido conceptualizada por Snyder (2000) a partir de dos componentes principales: por un lado, la habilidad para planificar modos de conseguir los objetivos a pesar de los obstáculos y por otro, la motivación para usar esos planes.

El optimismo ha cobrado importancia en los últimos años y existe investigación suficiente para poder definirlo, evaluarlo e intervenir sobre él. El interés hacia este concepto surge no tanto por el constructor en sí mismo, sino por su importancia a la hora de predecir variables tan importantes como la depresión o la satisfacción en la vida (Chang, Maydeu-Olivares y D´Zurilla, 1997; Chico y Ferrando, 2008)

Scheier y Carver (1985) definen el optimismo como la actitud de esperar que sucedan cosas buenas y el pesimismo como la de esperar que sucedan cosas negativas. Hablan de un “optimismo disposicional” para referirse a esa tendencia general de esperar consecuencias o situaciones positivas. Seligman (1991) aporta una nueva dimensión, incorporando un estilo atribucional específico a cada una de estas dos variables, es decir, ser optimista o pesimista vendría descrito por la forma en que cada uno de nosotros explica lo que le sucede.

La definición operativa del optimismo incluye expectativas de control sobre los resultados de las propias acciones, expectativas sobre la posibilidad de alcanzar resultados positivos en el futuro y un cierto componente de eficacia personal (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2001).

Ser optimista no significa que se sea en todas las situaciones o circunstancias, aunque sí podemos hablar de una tendencia hacia el optimismo que es la que nos protegería de la adversidad y nos permitiría seguir desarrollando actitudes positivas y saludables

(Avia y Vázquez, 1998). Para Armor y Taylor (1988, tomado de Aspinwall, Richter y Hoffman, 2000) las creencias optimistas son *limitadas* (no las utilizan más allá de donde se puede), *estratégicas* (ayudan a las personas a encontrar sus objetivos y a usarlos selectivamente) y *sensibles* (están ajustadas a las características de la situación).

Numerosos estudios recogen resultados que relacionan el optimismo y la esperanza con el bienestar global de la persona. El optimismo contribuye, entre otras cosas, a implantar hábitos de salud, reducir los síntomas físicos y mejorar las estrategias de afrontamiento (Scheier y Carver, 1988); a ser más indulgentes con nuestro pasado, apreciar mejor el presente y buscar oportunidades en el futuro (Schneider, 2001); favorecen un procesamiento cognitivo más completo y flexible (Aspinwall y cols, 2000). En el ámbito académico, el optimismo podría predecir un ajuste adecuado del alumno en sus interacciones y actividades escolares (Boman y Yates, 2001; Ruthing, Perry, Hall y Hladkyj, 2004; Snyder, Hoza, Pelma et al., 1997).

La relación inversa entre esperanza y depresión ha sido constatada en numerosos estudios (Lopez, Rose, Robinson, Marques y Pais-Ribeiro, 2009). Seligman insiste en las consecuencias negativas del pesimismo, entre las que cita “*carácter depresivo, resignación, bajo rendimiento, e incluso una salud física sorprendentemente pobre*” (Seligman, 1999: 28). En un estudio realizado por Nolen-Hoeksema, Cirgus y Seligman (1992) se encuentra que los niños con un estilo pesimista eran más propensos que sus iguales a desarrollar altos niveles de síntomas depresivos y Kwon (2000, tomado de Lopez et al, 2009), encuentra que una baja esperanza predice más síntomas depresivos.

Chang et al. (1997) encuentran que las medidas de ajuste psicológico (como satisfacción en la vida y depresión) están estrechamente asociadas a los factores cognitivos de optimismo y pesimismo, y también a variables emocionales como el afecto (positivo y negativo). En este sentido proponen un modelo en el que el afecto es considerado un mediador entre la relación entre optimismo y pesimismo y depresión y satisfacción en la vida.

El optimismo también guarda una estrecha relación con la autoestima y el autoconcepto, con una visión positiva sobre uno mismo y la propia capacidad. Altos niveles de esperanza están asociados, además, a alta competencia social, creatividad,

habilidades de resolución de problemas y a éxito académico actual (Lopez et al., 2009).

La genética, la familia, las experiencias vividas, las críticas recibidas sobre todo por padres y profesores, así como la experimentación de situaciones de control y dominio, son los principales factores que explicarían el desarrollo del optimismo (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2000; Seligman, 1999)

Diferentes autores apuntan que entre el 25 y el 50%⁴ del optimismo y del pesimismo es heredado. Hablar de este porcentaje de heredabilidad nos permite pensar en tendencias del individuo, pero nos deja un amplio espectro para poder intervenir y favorecer en las personas actitudes positivas que les permitan sentirse mejor.

En el desarrollo del optimismo, la familia, como en otras muchas ocasiones, cobra una especial importancia. Ésta se convierte en soporte imprescindible para que el niño establezca unas bases seguras a partir de las cuales poder explorar, sentirse dueño de su propia conducta y aprender a ponerse límites (Gillham y Reivich, 2004; Hernangómez, 2002; Seligman, 1999).

Por otra parte, las circunstancias negativas ejercen una influencia significativa en el desarrollo y mantenimiento del optimismo. Sucesos negativos, experiencias traumáticas o crónicas, están asociados a un aumento del pesimismo (Gillham y Reivich, 2004; Korkeila, Kivela, Suominen et al, 2004). Ahora bien, las experiencias traumáticas en la infancia, como la muerte de un progenitor, no determina, necesariamente, problemas en la vida adulta (Cyrulnik, 2002; Seligman, 2003).

En cuanto al género, existen pocas evidencias de que existan diferencias entre hombres y mujeres en esperanza y optimismo (Peterson y Seligman, 2004).

Estudios con estudiantes americanos y rusos entre 10 y 18 años encuentran que, en general, éstos tienen una visión optimista sobre el futuro (Kassinove y Sukhodolsky, 1994, tomado de Boman, Furlong, Shochet et al., 2009). Algo similar ocurre en los jóvenes españoles. En la encuesta realizada por Javaloy y cols. (2007), a partir de la

⁴ El estudio se realizó en Suecia con gemelos monocigóticos que habían sido adoptados y, por lo tanto, educados en diferentes familias. Seligman y cols., estiman esta “heredabilidad” en torno al 50%. Ambos estudios están recogidos en Seligman (1999)

pregunta: *“Pensando en el futuro, ¿crees que tu vida mejorará un poco, continuará igual, empeorará un poco o empeorará mucho?”*, han encontrado que el 86,3% de los entrevistados piensa que su vida mejorará en el futuro.

Los nueve ítems que evalúan Esperanza/Optimismo en el VIA-Y resaltan la confianza en las propias capacidades y la resolución de problemas (*“Tengo la confianza de que puedo superar las dificultades”*), el logro de objetivos (*“Alcanzaré mis metas”*) y un futuro benigno (*“Soy muy positivo/a ante el futuro”*). También hay referencias concretas a la esperanza (*“Dejo de tener esperanza cuando las cosas no van bien”*).

HUMOR

El humor, tal y como recoge Ruch (2004) resulta mucho más fácil de reconocer que de definir. El *sentido del humor* como fortaleza es la capacidad para reconocer con alegría lo incongruente, para ver la adversidad de una manera benigna y para provocar la risa en los demás o experimentarla uno mismo. El sentido del humor es, además, una emoción que en muchos casos puede utilizarse como sinónimo de una sensación de alegría y con características que la convierten en un mecanismo eficaz para afrontar situaciones y experiencias de vida (Buxman, 2004).

Es necesario entender el sentido del humor atendiendo a sus componentes. Diferentes modelos distinguen fundamentalmente entre un humor benigno o benevolente versus un humor negativo y un humor con repercusiones para uno mismo versus el humor con repercusiones hacia los demás (Martin, Puhlik-Doris, Larsen., Gray y Weir, 2003).). De la confluencia de estas dimensiones, cabría hablar de los siguientes tipos de humor:

- Humor de mejoramiento personal: tendencia a mantener una mirada humorística sobre la vida aunque los demás no la compartan, a usar el humor para afrontar el estrés y a animarse con el humor.
- Humor afiliativo: tendencia a compartir el humor con los demás, contar chistes, anécdotas graciosas, a divertir, hacerlos reír y a disfrutar junto a ellos.
- Humor agresivo: utilización del humor para menospreciar, rebajar o manipular a otros; usar la ridiculez y el humor ofensivo.
- Humor de Descalificación personal: tendencia a divertir a los demás a costa de menospreciarse a uno mismo o usar el humor para esconder sus propios sentimientos hacia los demás.

En este sentido, las formas benignas de humor (humor incrementador del self y humor afiliativo) estarían relacionadas positivamente con alegría, alta autoestima y bienestar psicológico y de forma negativa con depresión y ansiedad (Martin, *et al.*, 2003). Al estar con un buen estado de ánimo también repercute en el modo en que la persona se enfrenta al estrés (Martin, 1996, 2001; Ruch y Köhler, 1998).

García (2006) propone un modelo del sentido del humor que abarca cuatro dimensiones:

- Creación o generación del humor: conjunto de habilidades y estrategias propias para percibir la realidad de forma insólita y comunicarla de modo que provoque risa o sonrisas a los demás.
- Apreciación del humor y disfrute de la vida: conjunto de pensamientos que permite al individuo tomarse la vida en serio pero con toques de humor, pensando en positivo, apreciando el sentido del humor de los demás y riéndose de uno mismo o de sus situaciones.
- Afrontamiento optimista de problemas: utilización del sentido de humor para hacer frente a las dificultades, contratiempos o fracasos de la vida.
- Establecimiento de relaciones positivas: utilización del sentido del humor como herramienta para comunicarse y relacionarse socialmente de manera eficaz.

Atendiendo a este modelo y a modo de resumen, Paredes (2008) considera que el sentido del humor tiene un componente cognitivo en la medida que provoca un estilo de pensamiento optimista y una forma de interpretar los sucesos desde una nueva perspectiva; un componente emocional, ya que proporciona un sentimiento de esperanza de que la vida merece la pena vivirla; un componente conductual, como forma de manifestación y un componente social, en la medida que el humor se activa y se multiplica en situaciones sociales determinadas.

El sentido del humor está cobrando cada vez más importancia y se incluye con frecuencia en diversos entornos profesionales como los hospitales, las aulas o la empresa (Jáuregui, 2007).

Aunque tradicionalmente se ha establecido una relación entre el humor y la salud física, los resultados no son demasiado concluyentes (Ruch, 2004). En cuanto a variables de personalidad, el sentido del humor aparece correlacionado de forma

positiva con extraversión y de manera negativa con neuroticismo (Köhler y Ruch, 1996; Ruch, 1994). Cuando se analizan los diferentes tipos de humor, las correlaciones no son tan claras; por ejemplo, el ingenio, como cabría esperar, aparece asociado con creatividad y con inteligencia (Feingold y Mazzella, 1991; Ruch y Köhler, 1998).

Atendiendo diferencias en función del sexo, los resultados son contradictorios, entre otras cosas, por la dificultad de generalizar resultados a partir de los conceptos de humor y las medidas de evaluación que se utilizan. Algunos estudios han encontrado que es más probable que los hombres hagan chistes y bromeen, mientras que las mujeres tienden más a actuar como público que a producir situaciones humorísticas (Lampert y Ervin-Tripp, 1998). Posiblemente estas diferencias estén más asociadas a los estereotipos sociales, a lo que se espera de cada uno de los roles que a capacidades o habilidades propias.

Aunque la mayoría de la investigación sobre el sentido del humor se ha centrado en población adulta, los estudios sobre el humor en niños y adolescentes está proporcionando información valiosa sobre las funciones cognitivas, sociales, defensivas y fisiológicas del mismo. Tal y como resumen a partir de la literatura al respecto Erickson y Feldstein (2007), los niños con “buen sentido el humor” tienden a ser más asertivos y competentes en contextos sociales y académicos (Bell, McGhee y Duffey, 1986; Masten, 1986; Carson, Skarphness, Schultz y McGhee, 1986). Freiheit, Overholser y Lehnert (1988) encuentran que cuando los adolescentes utilizan el humor para enfrentarse a situaciones estresantes manifiestan menos niveles de síntomas depresivos.

Erickson y Feldstein (2007) sugieren que el sentido del humor puede jugar un papel importante como estrategia de afrontamiento y defensiva en los adolescentes. En un estudio realizado con una pequeña muestra (N=113) encuentran que las formas benignas del humor aparecen asociadas con estrategias de afrontamiento de aproximación (frente a las de evitación) y a estilos defensivos maduros (frente a estilos que niegan o distorsionan el conflicto), con menos síntomas depresivos y con un mejor ajuste personal.

En cuanto a diferencias en función del sexo, no existen datos concluyentes. Erickson y Feldstein (2007) no encuentran diferencias en esta variable y Fuhr (2002) encuentra

diferencias atendiendo a los diferentes contenidos y funciones del sentido del humor: los chicos utilizaban más estrategias de humor asociadas a la agresividad y a la sexualidad, mientras que las chicas expresaron que el humor les permitía mejorar su estado de ánimo. Atendiendo a la clasificación de Martin et al. (2003) en un estudio con adolescentes y adultos argentinos se encuentra que el humor Agresivo y de Descalificación Personal están más presente en los chicos que en las chicas (Brizzio, Carreras y Casullo, 2006).

En cuanto a la edad, Fuhr (2002) encontró un aumento significativo del uso del humor entre los 11 y los 12 años. Y es que evolutivamente la conciencia y el sentido del humor requieren determinadas habilidades cognitivas y sociales. Así, por ejemplo, la ironía es una capacidad asociada al pensamiento formal, por lo que no tiene lugar hasta la temprana adolescencia (McGhee, 1979).

Bernet (2004) considera que el humor es importante para los niños y adolescentes por varias razones entre las que destacan su papel en el establecimiento de relaciones adecuadas con los padres, cuidadores, maestros e iguales. En la adolescencia se considera un valioso recurso para afrontar las ansiedades sexuales y otros temas asociados con el desarrollo propio de esta etapa, así como una forma de declarar su independencia y rebelión hacia el mundo adulto.

Un indicador asociado al humor es la risa. En este sentido, el estudio realizado por Javaloy et al. (2007) con jóvenes españoles, encuentra que éstos se ríen con bastante frecuencia. En un rango de respuesta de 1 (constantemente) a 5 (nunca), la media de la totalidad de los jóvenes que expresaron reírse frecuentemente a diario se sitúa en 1.9.

Los nueve ítems que conforman la subescala Sentido del humor del VIA-Y hacen referencia a la percepción que tiene el adolescente sobre su capacidad para hacer reír y/o divertir a los demás (*“Soy bueno/a haciendo reír a la gente”*) o para encontrar el lado divertido de situaciones que no lo son (*“Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida”*). Insiste específicamente en el componente social del sentido del humor, en el humor afiliativo, sin especificar contenidos ni hacer referencia a la función que el sentido del humor tiene sobre el bienestar personal.

ESPIRITUALIDAD.

La espiritualidad y religiosidad hacen referencia a las creencias y prácticas basadas en la concepción de que existe una dimensión transcendental de la vida. Estas creencias y prácticas dirigen las atribuciones que las personas hacen sobre lo que les ocurre y el modo de relacionarse con los demás (Mattis, 2004).

La religiosidad tiene importantes consecuencias positivas en la vida social, especialmente en lo que se refiere a la familia. Diversos estudios han demostrado que esta fortaleza está asociada con niveles inferiores de conflicto en la pareja, mayor apoyo social percibido, una paternidad más consistente y menos conflicto y más apoyo percibido en las relaciones entre padres y adolescentes (Brody, Stoneman, Flor y McCrary, 1994). La religiosidad también aparece asociada a otras fortalezas como el perdón (Rye, Loiacono, Folck et al., 2000), la amabilidad (Ellison, 1992) y la compasión (Wuthnow, 1991), así como al bienestar físico y psicológico (Krause, 1997; Levin, 1997).

Felicidad y participación en actividades religiosas mantienen correlaciones moderadas en estudios con población norteamericana (Myers, 2000). Las personas religiosas pueden ser más felices que otras por diferentes razones tal y como recoge Carr (2004). Una de ellas es que la religión proporciona un sistema de creencias coherente que permite a la gente encontrar un significado a su vida y tener esperanza en el futuro (Seligman, 2003). Por otro lado, participar en actos religiosos de manera frecuente y/o pertenecer a una comunidad religiosa genera un importante apoyo social y, por último, la religiosidad a menudo aparece asociada con un estilo de vida más saludable en el que se enfatiza la fidelidad matrimonial, el comportamiento prosocial y altruista, la moderación en la comida y la bebida, etc. Todos estos factores contribuyen al sentimiento de bienestar.

En cuanto a la adolescencia y juventud, se ha encontrado que la religiosidad está asociada con la evitación de actividades antisociales (incluido el abuso de drogas) (Jonson et al., 2000). Según diversos estudios, los niños y adolescentes que puntúan más alto en índice de religiosidad (incluida la participación en actos religiosos) tienden a una mayor autorregulación emocional, participan en menos actos de agresión, es menos probable que consuman alcohol o drogas, tienen mejores resultados

académicos y retrasen la edad de inicio de relaciones sexuales (Donahue y Benson, 1995; Maton y Wells, 1995; Stevenson, 1997).

Ahora bien, no todos los estudios están de acuerdo en que la religiosidad conlleva únicamente consecuencias positivas. Algunos estudios han encontrado que esta fortaleza puede estar asociada a psicopatología severa en algunas personas (James, 1902/1999; Wilson, 1998) y a conductas prejuiciosas, autoritarias y etnocéntricas (Allport y Ross, 1967; Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950).

Aunque en principio parecería evidente que las mujeres son más religiosas que los hombres por su más alto índice de participación en las prácticas religiosas, lo cierto es que este dato varía en función de la religión que esté siendo estudiada. En las religiones judías y musulmanas, los hombres podrían aparecer como más religiosos que las mujeres si se tienen en cuenta su participación en los servicios religiosos, la frecuencia de la oración y el estudio de textos sagrados (Mattis, 2004).

Frente a la importancia que los diferentes estudios han concedido al papel de la religión en el bienestar del ser humano y al aumento considerable de publicaciones específicas sobre el tema (García-Alandete y Pérez Delgado, 2005), los indicadores sociológicos apuntan que se trata de un fenómeno cada vez más infrecuente (González Blasco et al., 2006; López Blasco et al., 2005). En los países europeos se ha ido configurando lo que ha venido en llamarse *“sociedades postcristianas”* (Mendras, 1999) que en palabras de García-Alandete y Pérez Delgado (2005, pág. 149) entienden la religión *“como una dimensión estrictamente reductible al espacio personal, subjetivo y privado”*, sin que sean necesarias manifestaciones externas o vinculaciones a determinadas instituciones.

En el informe sobre la infancia de Vidal y Mota (2008), encuentran que durante la preadolescencia (12 a 14 años) disminuyen todos los indicadores de religiosidad que evalúan: la creencia en Dios, la frecuencia del rezo y la participación en cultos religiosos.

En cuanto al sexo, las chicas siguen apareciendo en todos los informes de infancia y juventud con índices más altos de religiosidad que los chicos (Vidal y Mota, 2008; González Blasco et al., 2006; López Blasco et al., 2005). En los primeros años de la adolescencia, las chicas se consideran más satisfechas con sus esquemas morales y

su vida religiosa, que asocian con el concepto de “buenas personas” en comparación con los chicos de la misma edad (Pérez Delgado y Mestre, 1995).

Ahora bien, la espiritualidad debe entenderse como algo más amplio, e incluso diferente, que la identificación con una opción religiosa. El sentido de la vida, por ejemplo, es una valoración a tener en cuenta dentro de esta fortaleza. En el estudio realizado por Javaloy (Coord.) (2007), la mayoría de los jóvenes entrevistados estaba de acuerdo con la afirmación: *“Mi vida está llena de sentido”* (sólo el 11,4% decía estar muy o bastante en desacuerdo). Los autores, además, constataron una relación entre la atribución del sentido de la vida y el nivel percibido de control sobre el mundo o autonomía personal así como una fuerte relación con la felicidad.

En el VIA-Y, la subescala Religiosidad/Espiritualidad consta de ocho ítems que aluden a las creencias del adolescente sobre la existencia de un ser superior (*“No creo en Dios o en un poder superior”*, ítem inverso) o de un sentido de la vida que sirve de guía (*“Siento que mi vida tiene un propósito”*); también hay referencias a la conducta concreta de rezar (*“Cuando rezo me siento mejor”*).

2.5.7. Algunas conclusiones

A partir de la revisión realizada, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- A pesar de la importancia que se da al proceso de construcción de la identidad y a la formación de valores en los adolescentes, no son demasiados los estudios que tratan estos temas en los adolescentes españoles.
- Para abordar algunas de las fortalezas se ha tenido que recurrir a conceptos con los que tienen relación o comparten contenidos, pues no resultaba fácil identificar el mismo concepto. Así, por ejemplo, el Deseo de Aprender se aborda revisando estudios sobre motivación o estrategias de aprendizaje. En otras ocasiones, la aproximación se ha realizado a partir de opuestos (por ejemplo, para humildad se han revisado estudios de narcisismo o vanidad). Las fortalezas, conceptos asociados y resultados más relevantes, están recogidos en la Tabla 3.15.

- De la misma manera, algunos conceptos se han utilizado para analizar los resultados de diferentes fortalezas. Por ejemplo, la participación en diferentes asociaciones se ha utilizado para las fortalezas de Amabilidad y Ciudadanía; la conducta prosocial para Valor y Amabilidad, etc.
- Es importante destacar el componente social de la mayoría de las fortalezas. Si bien se trata en su origen de fortalezas individuales, se convierten en fortalezas sociales en la medida que incluyen a los otros y contribuyen al bien común. En este sentido, las fortalezas humanas no persiguen únicamente el bienestar individual, sino que tienen objetivos más amplios, directa o indirectamente.
- El peso de lo social se manifiesta también en las diferencias sexuales encontradas en algunas de las fortalezas, fuertemente asociadas a los estereotipos sociales y factores educacionales.

La adolescencia es un período de la vida en la que los procesos de construcción de identidad, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento incluida la capacidad de razonamiento moral y el fortalecimiento de relaciones sociales, se convierten en una oportunidad irrepetible para la consolidación de valores y fortalezas humanas. Padres, educadores y sociedad en general no deben perder de vista las posibilidades asociadas a esta etapa de la vida.

Tabla 3.15. Fortalezas y conceptos asociados utilizados para su estudio

Fortaleza	Conceptos asociados	Resultados en función de la edad y/o el sexo
Creatividad		<i>Las chicas puntúan más alto en creatividad verbal</i>
Curiosidad	Búsqueda de sensaciones	<i>Los chicos puntúan más alto</i>
Deseo de aprender	Motivación	<i>Los chicos tienen más motivación extrínseca y las chicas más motivación intrínseca</i>
	Estrategias de aprendizaje	<i>Los chicos utilizan menos estrategias de aprendizaje significativo</i>
	Competencias, valor de lo aprendido, intereses individuales	
Valor/coraje	Altruismo Conducta prosocial	
Perseverancia	Abandono escolar	<i>Las chicas permanecen más tiempo en el sistema educativo y obtienen más titulaciones superiores</i>
Vitalidad	Fatiga (opuesto)	
Amor/intimidad	Aislamiento social	<i>Más alto en las chicas</i>
	Sociabilidad	<i>Más alto en las chicas</i>
Amabilidad	Conducta prosocial y empatía	<i>Niveles más altos en las chicas</i>
	Participación en asociaciones sociales y altruistas	<i>Las chicas participan más</i>

Inteligencia social	Inteligencia emocional	<i>Las chicas puntúan más alto</i>
Ciudadanía	Participación ciudadana	<i>Poco frecuente</i>
Imparcialidad	Desarrollo moral	
Humildad	Narcisismo (opuesto)	<i>Los hombres más narcisistas</i>
	Vanidad (opuesto)	<i>Las chicas presentan puntuaciones más bajas</i>
Prudencia	Responsabilidad	<i>Puntuación más alta en chicas</i>
Autorregulación	Capacidad para retrasar gratificaciones	
	Impulsividad	<i>Mayor en los hombres; más dificultades de las mujeres en dominios específicos</i>
Apreciación de la belleza	Estética	<i>Puntuaciones más altas en chicas</i>
Humor	Estrategias de afrontamiento	<i>Diferencias en función del tipo y finalidad del humor</i>
	Risa	
Espiritualidad	Participación religiosa	<i>Más alta en chicas (en culturas cristianas)</i>
	Sentido de la vida	

Hablar de valores y de fortalezas humanas (o virtudes) no puede quedar reducido a una serie de buenas intenciones o sujeto, únicamente, a reflexiones morales o filosóficas. Cada vez es más necesario que estos conceptos se incluyan en un estudio objetivo que no entre tanto a valorar las virtudes más importantes en sí, sino aquellas que mejor contribuyen al desarrollo pleno de la persona, incluyendo en éste la vinculación con los demás: un pensamiento y modo de vida que actúe con responsabilidad hacia uno mismo y los otros.

Por otro lado, no puede perderse de vista el hecho de que construir un buen carácter en la juventud y sus repercusiones en el bienestar subjetivo es algo muy complejo (Park, 2004b). Es necesario hacer un análisis del papel de las diferentes fortalezas (tanto como variables protectoras ante problemas psicológicos, situaciones de riesgo, etc.; como variables asociadas al bienestar) de modo que podamos tener una visión completa de sus consecuencias, así como intentar aproximarnos a las variables que pueden explicar, de forma total o parcialmente, su desarrollo.

Por eso, en las siguientes páginas se abordará la evaluación de las fortalezas humanas, utilizando para ello el cuestionario propuesto por Peterson y Seligman (2003) y estudiando las relaciones que establece con otros conceptos asociados al bienestar como la satisfacción o la autoestima y conceptos psicopatológicos como la depresión.

SEGUNDA PARTE:

Investigación empírica.

CAPÍTULO 4.

Fortalezas humanas, bienestar y psicopatología en adolescentes

El presente estudio tiene como finalidad evaluar las fortalezas humanas en una población adolescente utilizando el cuestionario *Values in Action for Young* (VIA-Y) diseñado por Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park (2003) en la versión traducida por Vázquez y Hervás (2007). A partir de estos resultados iniciales, se analizarán las relaciones existentes entre este cuestionario y otras medidas de bienestar psicológico.

1. Objetivos.

Ser adolescente no tiene porqué considerarse sinónimo de crisis en su acepción más negativa. La adolescencia presenta innumerables oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y no es suficiente con conocer cuáles son las dificultades o problemas con que la persona se encuentra en este momento vital. Es necesario complementar la información disponible sobre trastornos psicológicos, conductas de riesgo, abusos de sustancias, etc., con otra relacionada con las potencialidades, las competencias y las características positivas que poseen los adolescentes. En este sentido, la presente tesis se centra fundamentalmente en estos aspectos que, si bien no han sido totalmente obviados de la investigación, no suelen ocupar un lugar preferente. El objetivo general es por tanto conocer la vertiente más positiva del adolescente a través de la evaluación de variables como las fortalezas humanas, la satisfacción con la vida, el optimismo y la autoestima.

El alcance de los resultados nos permitirá profundizar en las características de los adolescentes, tanto de sus necesidades como de sus fortalezas; ampliar los instrumentos de evaluación; aportar información de utilidad para diseñar y/o mejorar los diferentes programas y estrategias de intervención y contribuir a crear una visión más positiva de esta etapa de la vida en las familias, en los centros educativos y en la sociedad en general.

Además, se plantean los siguientes objetivos:

1. Analizar las características psicométricas de la versión en castellano del cuestionario VIA-Y y los resultados obtenidos en una muestra compuesta por

adolescentes madrileños de Educación Secundaria. La presente tesis presenta como novedad la utilización de este cuestionario en población adolescente, ya que no existen estudios previos con población española.

- 1.1. Analizar las características del VIA-Y en modalidad web. Como ya se ha comentado, existen versiones online de los diferentes cuestionarios sobre fortalezas humanas. En el presente trabajo se ha utilizado esta versión y se ha realizado un estudio que permite comparar los resultados obtenidos a través del cuestionario papel y del cuestionario web. En la actualidad los avances de las tecnologías de la información y de la comunicación también están llegando al ámbito de la evaluación psicológica, por tanto son cada vez más necesarios estudios que permitan conocer las repercusiones, ventajas e inconvenientes de la utilización de estos instrumentos.
2. Explorar las relaciones existentes entre los resultados obtenidos en el VIA-Y con otras medidas de bienestar, en concreto: satisfacción con la vida, optimismo, afecto y autoestima. De esta manera, se consigue una mejor caracterización del adolescente lo que permitirá no sólo mejorar la evaluación y la intervención, sino también avanzar hacia una conceptualización más positiva de este periodo de la vida.
3. Estudiar la relación entre las fortalezas de los adolescentes y las percepciones que éstos tienen sobre sus familias. La familia sigue siendo un núcleo importante de influencia y de referencia también en la adolescencia. La presente tesis pretende contribuir a crear una imagen más positiva de las relaciones paterno-filiales durante esta etapa evolutiva e insistir en la importancia de unas relaciones cálidas y afectuosas, en las que se fomente la expresión de las emociones y la comunicación en general, para favorecer el desarrollo de todos sus miembros. Cambiar el modo en que los adultos, especialmente los padres, perciben al adolescente y su mundo puede contribuir a mejorar estas relaciones y convertirse en facilitadores de cambios positivos.
4. Explorar las relaciones existentes entre fortalezas y diferentes medidas de bienestar con variables psicopatológicas. El papel de las fortalezas humanas y el bienestar en el desarrollo positivo de los adolescentes se hace más evidente cuando se comparan con otras medidas asociadas a problemas y dificultades. Por eso, en una parte de la presente investigación se analizarán las relaciones entre diferentes fortalezas, bienestar y psicopatología.

2. Método.

2.1. Muestra.

2.1.1. Selección de la muestra.

Para la selección de los centros, se contactó con dieciocho institutos y colegios concertados de la Comunidad de Madrid. Los centros eran tanto públicos como concertados y de diferentes zonas de la comunidad. Diez de ellos aceptaron participar en el estudio y a éstos se les envió un documento presentando el proyecto (finalmente los datos de uno de los centros no fueron analizados por el reducido número de participantes). Las características de estos centros están recogidas en la tabla 4.1. El 27,3% de los participantes viven en diferentes zonas de Madrid capital y el resto en poblaciones de la comunidad. Dos de estos centros están enclavados en contextos de nivel socioeconómico bajo-medio; el resto podrían definirse como de nivel medio.

Tabla 4.1. Características de los centros participantes

Colegios		Localización
Públicos		
Luis de Góngora		Torrejón de Ardoz
Iturralde		Madrid Capital (La Latina)
El Espinillo		Villaverde
Antonio de Nebrija		Móstoles
Concertado Laicos		
1º Mayo		Madrid Capital (Entrevías)
Alba		Torrejón de Ardoz
Concertados Religiosos		
Sta. María de la Providencia		Alcalá de Henares
San Gabriel		Alcalá de Henares
Maristas-Chamberí		Madrid Capital (Chamberí)

Los centros que rechazaron participar lo hicieron por estar colaborando en otras investigaciones, encontrarse en fechas de exámenes o realizando otras actividades.

A continuación, se mantuvieron reuniones con los orientadores o con los tutores responsables de cada centro para explicarles el objetivo de la evaluación, las características de las pruebas, las necesidades de la sesión de recogida de datos, etc.

Una de las principales dudas que se planteó al inicio de la recogida de datos, era el hecho de que posiblemente los participantes no tuvieran tiempo en una sesión (en torno a 55-60 minutos que dura una hora de clase) para complementar todos los cuestionarios. En este sentido, pedimos a los centros colaboración para que pudiéramos ampliar la sesión tomando tiempo de otra clase. En el momento de completar el formulario, la mayoría (aproximadamente el 95%) de los sujetos fue capaz de terminar el formulario en el tiempo de una clase.

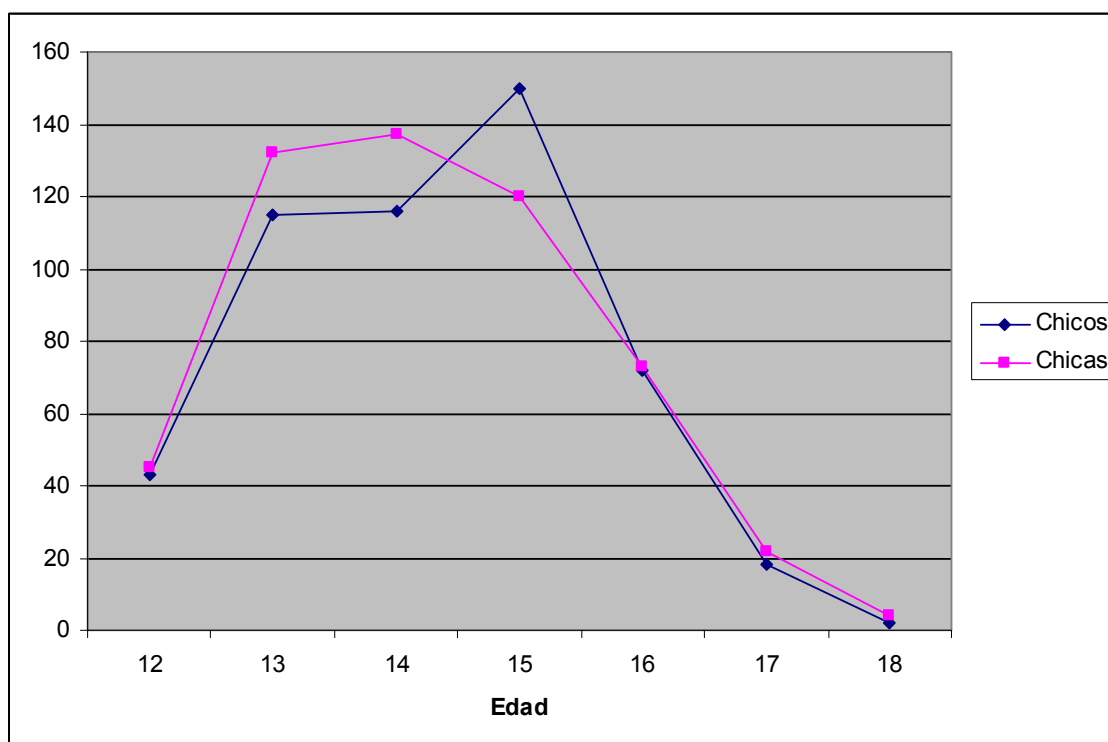
Por otro lado, para intentar favorecer la motivación y en cierta manera, agradecer a los sujetos participantes su colaboración, se les regaló un bolígrafo y un marcapáginas a cada estudiante y un libro de literatura juvenil a cada centro¹.

Una vez finalizado el estudio, los centros recibieron un informe que recogía los principales resultados del estudio y los datos obtenidos por el grupo que había participado.

2.1.2. Participantes.

En el estudio participaron 1210 alumnos hispanohablantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales 119 no completaron todos los cuestionarios o lo hicieron incorrectamente (marcando una única respuesta o un patrón determinado) y 42 fueron identificados por los orientadores de los centros como alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que sus datos no fueron analizados.

Tabla 4.2. Distribución de la muestra por edades y sexos



La muestra final está compuesta por 1049 sujetos de los cuales 516 son varones (49,2%) y 533 son mujeres (50,8%). Las edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años, siendo la media 14,27 (d.t. = 1,32). Del total de alumnos escolarizados en ESO de la

¹ El material fue aportado por las editoriales Edelvives y Santillana y por la EU Cardenal Cisneros.

Comunidad de Madrid durante el curso 2006-07 según datos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, el 51,10% fueron varones y el 48,89% mujeres, porcentajes muy parecidos a los de la muestra seleccionada.

En cuanto a la escolarización, los sujetos pertenecen a diferentes centros públicos y concertados (bien laicos bien religiosos) de la Comunidad de Madrid en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 4.3. Distribución de la población en colegios

Colegios	Frecuencia	Porcentaje
Públicos		
Luis de Góngora	200	19,1
Iturralde	84	8,0
El Espinillo	57	5,4
Antonio de Nebrija	112	10,7
SUBTOTAL	453	43,2
Concertado Laicos		
1º Mayo	178	17,0
Alba	75	7,1
SUBTOTAL	253	24,1
Concertados Religiosos		
Sta. María de la Providencia	80	7,6
San Gabriel	239	22,8
Maristas-Chamberí	24	2,3
SUBTOTAL	343	32,7
TOTAL	1049	100%

Como puede observarse, el 43,2% de los participantes están escolarizados en centros públicos, mientras que el 56,8% restante lo está en centro privados concertados. Según los datos del MEC del curso 2006-07, el porcentaje de alumnos de ESO escolarizados en centros públicos de la Comunidad de Madrid fue de. 53,14% y en centro privados del 46,85%.

Los sujetos cursaban ESO con la siguiente distribución por cursos.

Tabla 4.4. Distribución de la muestra por cursos y porcentaje de escolarizados en la Comunidad de Madrid.

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de alumnos/as escolarizados/as (datos MEC)
1	281	26,8	26,8
2	276	26,3	26,5
3	278	26,5	25,0
4	214	20,4	21,7
Total	1049	100,0	100,0

Atendiendo a los datos sobre alumnos/as escolarizados/as en la Comunidad de Madrid, se puede concluir que la muestra es representativa por edad y por curso y que es menos

representativa en función del tipo de centro (público y privado), aunque la diferencia en los porcentajes se puede considerar dentro de unos rangos normales.

3. Material y procedimiento.

3.1. Material.

Se han seleccionado instrumentos que permitan recoger datos sobre variables de bienestar, síntomas psicopatológicos y clima familiar, con el fin de estudiar las posibles relaciones entre éstas y las fortalezas humanas evaluadas a través del VIA-Y.

Tabla 4.5. Descripción de los instrumentos de evaluación utilizados.

Instrumento, Autor y año	Áreas de contenido	Ítems	Propiedades psicométricas	Tiempo de aplicación
Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003)	Fortalezas Humanas	198 ítems (Likert de 1 a 5)	Fiabilidades por encima de .65 en las diferentes subescalas (Park y Peterson, 2006)	40-45 minutos
Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Márques <i>et al.</i> , 2004)	Problemas de conducta, índices psicopatológicos y habilidades adaptativas	185 ítems. (V o F) 14 subescalas. 3 índices de validez	El menor índice de fiabilidad lo presenta la escala de <i>Confianza en sí mismo</i> (.46) y el mayor el de <i>Autoestima</i> (.83) (González Márques <i>et al.</i> , 2004)	20 minutos
Escala de Clima Social en la Familia (FES, Insel y Moos, 1984)	Características socio-ambientales de las familias	90 ítems. (V o F) 9 subescalas.	Fiabilidades entre .27 y .44 en estudios originales (Moos, Moos y Trickett, 1987)	15 minutos
Test de Orientación Vital - Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994)	Optimismo y Pesimismo	10 ítems (Likert 5 puntos)	Fiabilidad .78 (Scheier <i>et al.</i> , 1994)	5 minutos
Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988)	Estado emocional actual	20 ítems (Likert 5 puntos)	Fiabilidad de entre .86 y .90 (afecto positivo) y entre .84 y .87 (afecto negativo) en estudios originales	5 minutos
Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965, 1989)	Autoestima	10 ítems (Likert 4 puntos)	Fiabilidad entre .77 y .88 (Rosenberg, 1986)	2 minutos
Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (MSLSS, Huebner, 1994)	Satisfacción con la vida en cinco dimensiones: familia, amigos, vecindario, uno mismo y colegio	40 ítems (Likert 6 puntos)	Fiabilidad entre .70 y .90 en estudios originales (Huebner, 2001)	10 minutos
Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS, Seligson, Huebner y Valois, 2003)	Satisfacción con familia, amigos, vecindario, uno mismo, el colegio y la vida en general.	6 ítems (Likert 7 puntos)	Fiabilidad entre .75 y .85 (Huebner, Suldo y Valois, 2003)	1 minutos
Escala de Satisfacción con la vida para estudiantes (Huebner, 1991)	Satisfacción con la vida	7 ítems (Likert 7 puntos)	Fiabilidad entre .70 y .82 (Huebner, Suldo y Valois, 2003)	1 minutos

Entre las variables de bienestar el optimismo, la satisfacción con la vida y la autoestima se encuentran entre las más destacadas, por lo que se han elegido instrumentos con demostrada fiabilidad en población española que evaluaran estos conceptos.

El afecto incluye un componente evaluativo que etiqueta la situación como agradable o desagradable, atractiva o repulsiva (Fdez. Abascal, 2009); conocerlo, por tanto, permite estudiar en qué medida influye en el resto de las variables.

Atendiendo a los objetivos propuestos en el presente estudio, los instrumentos utilizados han sido: *Values in Action for Youth* (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003); Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Márques et al., 2004); Escala de Clima Social en la Familia (FES, Insel y Moos, 1984); Test de Orientación Vital - Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994); Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988); Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965); Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (MSLSS, Huebner, 1997); Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS, Huebner, 1997) y Escala de Satisfacción con la Vida para estudiantes (SLSS, Huebner, 1991). Además, se recogieron datos sociodemográficos.

Datos sociodemográficos.

En un primer momento, los participantes tuvieron que contestar algunas preguntas relacionadas con su edad, sexo, curso, número de hermanos, personas con las que vivían y rendimiento académico. Se insistió en que ninguno de los datos proporcionados tenía como objetivo identificar a los participantes y que se garantizaba el anonimato.

Para obtener información sobre el rendimiento académico, se preguntó a los sujetos por el número de insuficientes, suficientes, bienes, notables y sobresalientes que habían obtenido en la última evaluación. La mayoría de los participantes tuvo dificultades para completar este dato (no lo recordaban parcial o totalmente) por lo que sólo se ha podido utilizar esta información con una muestra específica (el 10,39% de la muestra total) de la que se disponían datos correctos (los profesores les proporcionaron esta información para que completaran el cuestionario). Los datos sobre número de hermanos y personas con las que residen (padre, madre, etc.) no han sido utilizados.

Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003)

El cuestionario sobre Fortalezas Humanas ha sido diseñado por Peterson y Seligman (2003) en colaboración con Dahlsgaard y Park. Se basa en el cuestionario para adultos diseñado por los mismos autores. La versión final del VIA-Y contiene 198 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 5 puntos (de 5 = muy de acuerdo a 1 = muy en desacuerdo). El objetivo es evaluar las 24 fortalezas humanas descritas por Peterson y Seligman en adolescentes y jóvenes entre 10 y 17 años a través de un autoinforme. Cada una de las fortalezas se evalúa con entre 7 y 9 ítems. Las subescalas incluyen ítems con puntuación inversa.

En el presente trabajo se ha utilizado la adaptación al español realizada por Vázquez y Hervás (2007) realizada a través del procedimiento de traducción inversa. Para la traducción al castellano se contó con siete personas latinoamericanas que tuvieron en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones; a partir de esa versión, un psicólogo estadounidense tradujo de nuevo el cuestionario al inglés. La versión en castellano fue aplicada en un pequeño grupo de adolescentes de diferentes edades para detectar posibles problemas de comprensión.

El VIA-Y está disponible en la página web <http://spanish.authentic happiness.org>, por lo tanto accesible para su utilización. Para la utilización de la versión papel, el presente estudio tiene permiso explícito de uno de sus autores, Cristopher Peterson.

Tabla 4.6. Ejemplos de ítems del cuestionario VIA-Y

Gratitud	<i>En mi vida me quejo más de lo que agradezco (-)</i> <i>Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido/a.</i>
Apreciación de la belleza	<i>Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.</i> <i>No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas(-).</i>
Integridad	<i>Siempre mantengo mi palabra.</i> <i>Miento para conseguir salir de problemas (-).</i>
Autorregulación	<i>Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo(-).</i> <i>Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.</i>
Creatividad	<i>Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.</i> <i>No disfruto creando cosas nuevas (-).</i>
Curiosidad	<i>No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas (-).</i> <i>Siempre quiero saber más.</i>
Deseo de aprender	<i>Me Vitalidad cuando aprendo algo nuevo.</i> <i>Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga (-).</i>
Vitalidad	<i>Soy muy entusiasta.</i> <i>Siempre me siento cansado (-).</i>
Generosidad	<i>Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.</i> <i>Raramente ayudo a los demás (-).</i>

Humildad	<i>Pienso que siempre tengo razón (-). Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.</i>
Humor	<i>La gente me dice a menudo que me comporto con mucha seriedad(-). Soy bueno/a haciendo reír a la gente.</i>
Inteligencia social	<i>En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten (-).</i>
Intimidad/amor	<i>Siempre siento que soy querido/a. No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito (-).</i>
Apertura a la experiencia	<i>Tengo buen criterio en situaciones difíciles. Normalmente no pienso en las diferentes posibilidades cuando tomo decisiones (-).</i>
Equidad	<i>En un grupo, doy las tareas más fáciles a la gente que me cae bien(-). Incluso cuando mi equipo está perdiendo, juego limpio.</i>
Liderazgo	<i>Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas (-). Soy bueno/a organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan.</i>
Optimismo	<i>Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien (-). Creo que me van a suceder cosas buenas.</i>
Perdón	<i>Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme (-).</i>
Perseverancia	<i>Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los acabo. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad. (-)</i>
Perspectiva	<i>Normalmente sé lo que realmente importa. A menudo tomo malas decisiones (-).</i>
Prudencia	<i>Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago. A menudo hago cosas sin pensar (-).</i>
Espiritualidad	<i>No creo en Dios ni en un poder superior (-). Siento que mi vida tiene un propósito.</i>
Ciudadanía	<i>Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos (-). Trabajo realmente bien con un grupo.</i>
Valor	<i>Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente. Cuando veo que se están metiendo con alguien, no hago nada (-).</i>

Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Marqués et al., 2004)

Para el presente estudio se ha utilizado la adaptación al español del Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992) realizada por González Marqués et al. (2004). Este instrumento permite tener una información amplia sobre los síntomas psicopatológicos más representativos, lo cual va a permitir estudiar las posibles relaciones entre estas variables y otras asociadas al bienestar. Dado que uno de los objetivos de este trabajo es determinar si las fortalezas humanas pueden actuar como variables protectoras ante determinados problemas psicológicos, recoger información sobre éstos últimos es algo fundamental.

El objetivo del BASC es evaluar diferentes dimensiones patológicas como la depresión o el estrés y dimensiones adaptativas como las habilidades sociales o el liderazgo. Para ello puede utilizar distintas fuentes de información (padres, tutores y el propio sujeto) y

métodos (cuestionario, historia estructurada de desarrollo y observación). El ámbito de aplicación es de 3 a 18 años y dispone de pruebas específicas para cada franja de edad. En este caso, se ha utilizado el Autoinforme para adolescente (S3), formado por 180 ítems con respuesta de verdadero/falso. El participante tiene que decidir si está de acuerdo o no con las diferentes afirmaciones.

El cuestionario recoge datos sobre las siguientes dimensiones:

Dimensión clínica.

- Actitud negativa hacia el colegio. Recoge la opinión general del adolescente sobre la utilidad del colegio y su nivel de satisfacción en cuestiones relacionadas con él.
 - o *El colegio es aburrido.*
 - o *Ojalá no hubiera notas en el colegio.*
- Ansiedad. Evalúa la presencia de miedos generalizados, sensibilidad excesiva y preocupaciones que habitualmente son irracionales y están poco elaboradas en la mente del individuo.
 - o *A menudo tengo pesadillas.*
 - o *Me pongo nervioso cuando las cosas no me salen bien.*
- Actitud negativa hacia el profesor. Evalúa si el sujeto percibe que los profesores son injustos, no prestan atención, exigen demasiado o están desmotivados para ayudar a los estudiantes.
 - o *La mayoría de los profesores son injustos.*
 - o *Mis profesores me exigen demasiado.*
- Atipicidad. Conductas, percepciones y pensamientos asociados a con formas severas de psicopatologías.
 - o *A veces hago cosas una y otra vez, y no me puedo detener.*
 - o *A veces, cuando estoy solo, oigo mi nombre.*
- Búsqueda de sensaciones. Evalúa la necesidad de sensaciones y experiencias variadas, nuevas y complejas y el deseo de asumir riesgos físicos y sociales.
 - o *Creo que sería emocionante robar cosas.*
 - o *Me gusta correr riesgos.*
- Depresión. Evalúa los síntomas característicos de la depresión (sentimientos de soledad y tristeza e incapacidad para disfrutar de la vida)
 - o *La vida se está volviendo cada vez peor.*
 - o *Ya no me importa nada.*

- Estrés social. Evalúa el nivel de estrés de los adolescentes en sus interacciones con los demás.
 - *A veces me siento como si fuera invisible.*
 - *La gente siempre encuentra algo malo en mí.*
- Locus de control externo. Creencia de que los premios y castigos están controlados por eventos externos o por otras personas.
 - *Me culpan de muchas cosas que yo no he hecho.*
 - *No logro controlar lo que me pasa.*
- Sentido de incapacidad. Evalúa la falta de confianza en la capacidad para rendir a los niveles esperados, una tendencia a no ser perseverante y una percepción de no tener éxito.
 - *Me gustaría hacer mejor las cosas, pero no puedo.*
 - *No me gusta que los demás sepan mis notas escolares.*
- Somatización. Evalúa la tendencia del adolescente a quejarse de problemas físicos relativamente poco importantes como expresión de dificultades psicológicas.
 - *A menudo me siento mal del estómago.*
 - *Tengo molestias y dolores.*

Dimensión adaptativa.

- Autoestima. Evalúa la satisfacción del adolescente consigo mismo.
 - *Me gusta mi aspecto.*
 - *Desearía ser otra persona (-)*
- Confianza en sí mismo. Evalúa la confianza en la propia capacidad para resolver problemas y la seguridad para tomar decisiones.
 - *Cuando me equivoco puedo cambiar las cosas para corregirlas.*
 - *Me gusta tomar decisiones por mí mismo.*
- Relaciones interpersonales. Percepción de tener buenas relaciones sociales y amistades con los compañeros.
 - *La gente me encuentra agradable.*
 - *Mis amigos normalmente son amables conmigo.*
- Relaciones con los padres. Evalúa la percepción del adolescentes sobre su importancia en la familia, del estado de la relación con sus padres y de la confianza e interés de los padres por él.
 - *En mi familia soy una persona importante.*
 - *Mis padres se sienten con frecuencia orgullosos de mí.*

Por otro lado, el cuestionario proporciona un índice de deseabilidad social.

Escala de Clima Social en la Familia. (FES, Insel y Moos, 1984)

Uno de los objetivos del presente trabajo es estudiar la posible relación entre características de la familia y el desarrollo de fortalezas humanas en adolescentes. Para hacerlo, se ha elegido la Escala de Clima Social en la Familia (FES, Insel y Moos, 1984) que evalúa la percepción que la persona que evalúa (en este caso el adolescente) tiene sobre las siguientes características socio-ambientales de su familia: relaciones interpersonales entre sus miembros, aspectos de desarrollo con mayor importancia y estructura básica.

El cuestionario está formado 90 ítems de respuesta dicotómica (verdadero/falso) agrupados en 10 subescalas:

- **Cohesión.** Grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.
 - *En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.*
 - *Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”. (-)*
- **Expresividad.** Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.
 - *Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos (-)*
 - *En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.*
- **Conflicto.** Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.
 - *En nuestra familia reñimos mucho.*
 - *En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados (-)*
- **Autonomía.** Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.
 - *En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta (-)*
 - *En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.*
 - *En mi familia cada uno decide sus propias cosas.*
- **Actuación.** Grado en que las actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitiva.
 - *Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.*
 - *Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.*

- **Intelectual-Cultural.** Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.
 - o *A menudo hablamos de temas políticos o sociales.*
 - o *Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos (-)*
- **Social-Recreativo.** Grado de participación en este tipo de actividades.
 - o *Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre (-)*
 - o *Frecuentemente vienen amigos a comer a casa, a visitarnos.*
- **Moralidad-Espiritualidad.** Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.
 - o *Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la iglesia.*
 - o *En mi casa no rezamos en familia (-)*
- **Organización.** Importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.
 - o *Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.*
 - o *En mi casa somos ordenados y limpios*
- **Control.** Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.
 - o *En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces (-)*
 - o *En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir (-)*
 - o *En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.*

Estas 10 subescalas se agrupan en tres dimensiones:

- **Relaciones:** evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia. Está formada por: Cohesión, Expresividad y Conflicto.
- **Desarrollo:** evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal. Está formada por: Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativa y Moralidad-Espiritualidad.
- **Estabilidad:** evalúa la estructura y el grado de control que unos miembros de la familia ejercen sobre otros. Está formada por: Organización y Control.

La escala ha sido utilizada por diversos investigadores para evaluar características familiares relacionadas con variables de desarrollo del individuo (Jiménez Tallón, Ferro, Gómez y Parra, 1999) y a la inversa, cómo alguna de las características de sus miembros ha influido en el clima familiar. Destacan los estudios que relacionan clima familiar con liderazgo (Karnes y D'Illo, 1989), adaptación social (Kleinman, Handal, Enos et al., 1989),

la incidencia de la enfermedad crónica (Kronenberger y Thompson, 1990; Stuifbergen, 1990; De Dios, Avedillo, Palacio et al., 2003), sintomatología patológica (Riquelme, Buendía y Ruíz Hernández, 1997) o adoptar un hijo (Bonvehi, Foros y Freixa, 1996) y su utilización en la evaluación de programas de intervención (Serrano y Sánchez Pacho, 2002) y prevención (Villar, Luengo, Gómez Fragueta y Romero, 2003). Tal y como apuntan estas autores, a través del FES podemos identificar una serie de características de la familia asociadas a:

- Una adecuada adaptación social: cuando se obtienen puntuaciones altas en Cohesión y Expresividad, bajas puntuaciones en Conflicto y una aceptable en Actividades recreativas.
- Problemas de conducta cuando aparecen altas puntuaciones en la subescala Control.
- Liderazgo cuando existen altas puntuaciones en las escalas de Expresividad, Autonomía y Orientación cultural.

Test de Orientación Vital- Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994)

Una de las variables más relevantes en el estudio del bienestar es el optimismo. Para evaluarlo, se ha utilizado el Test de Orientación Vital – Revisado de Scheier, Carver y Bridges (1994) que permite obtener una puntuación en optimismo disposicional, si se considera una medida unidimensional, o dos puntuaciones: una en optimismo y otra en pesimismo, si se considera una medida bidimensional (diversos estudios han encontrado que este instrumento responde mejor a esta estructura: e.g.: Chang, D’Zurilla y Maydeu-Olivares, 1994). Diferentes estudios que aplican el cuestionario a población española encuentran una adecuada fiabilidad y validez del cuestionario (Ferrando, Chico y Tous, 2002; Martínez Correa, Reyes, García-león y González Jareño, 2006). Para el presente estudio hemos utilizado la traducción realizada por nuestro equipo.

Tabla 4.7. Ítems que forman las escalas Optimismo y Pesimismo del LOT-R

Optimismo	<i>Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente espero lo mejor. Siempre soy optimista sobre mi futuro. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas</i>
Pesimismo	<i>Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome. Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo. Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas.</i>

El test está formado por diez ítems (tres miden optimismo, tres pesimismo y el resto son distractores) con escala Likert de respuesta de cinco puntos (1 = Muy en desacuerdo hasta

5 = Muy de acuerdo). Para la obtención de la puntuación en Optimismo se calcula la media de los tres ítems e igual procedimiento para la puntuación en Pesimismo.

Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988)

La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988) recoge a través de 20 descriptores “puros” del afecto una puntuación en Afecto Positivo (*Interesado/a, Ilusionado/a, Fuerte, Entusiasmado/a, Satisfecho/a contigo mismo/a, Despierto/a, Inspirado/a, Decidido/a, Concentrado/a, Activo/a*) y otra en Afecto Negativo (*Angustiado/a, Afectado/a, Culpable, Asustado/a, Agresivo/a, Irritable, Avergonzado/a, Nervioso/a, Agitado/a y Miedoso/a*). La traducción utilizada en este estudio es la que figura en la página web www.psicologiapositiva.org.

El afecto positivo, cuando es alto, hace referencia a un estado de alta energía y concentración, mientras que un bajo afecto positivo, indica tristeza y letargo.

El afecto negativo, cuando es alto, indica ira, culpa, temor o nerviosismo, mientras que si es bajo hace referencia a un estado de calma y serenidad (Watson et al, 1988). La estructura bifactorial de la escala ha sido corroborada en numerosos estudios, incluidos los realizados con población española (Sandín, 1999).

La persona que completa la escala debe responder en qué grado experimenta las diferentes emociones o sentimientos enumerados en una escala Likert de 1 (nada) a 5 (mucho), atendiendo a diferentes periodos temporales: en el momento presente, hoy, en los últimos días, en la última semana, en las últimas semanas, en el año y generalmente. En la presente tesis se ha utilizado un marco temporal inmediato, es decir, se pregunta por sus emociones justo en el momento presente.

El PANAS se caracteriza por una alta congruencia interna, con alphas de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo. La correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) se encuentra en rangos de -.12 a -.23 y los coeficiente test-retest son suficientemente altos (.71 y .68 para el afecto positivo y negativo respectivamente) (Watson, Clark y Tellegen, 1988)

Existe una adaptación de la escala para niños y jóvenes españoles (Sandín, 2003) pero para el presente estudio se ha utilizado el PANAS ya que es un cuestionario perfectamente comprensible por adolescentes.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE, Rosenberg, 1965, 1989).

La autoestima es un concepto central en la evaluación de niños y adolescentes al estar relacionado con rendimiento académico, funcionamiento social y psicopatología. (Boss, Murris, Mulken y Schalma, 2006). Una alta autoestima está asociada, entre otras cosas, con un buen ajuste personal, afectividad positiva, autonomía, locus de control interno, autoconocimiento y numerosas dimensiones que capacitan a la persona a actuar con coherencia y autocontrol (Carr, 2004); también se asocia a conducta prosocial (Midlarsky, 1968; Staub, 1979; Calvo, González y Martorell, 2001) y se ha señalado como un importante factor de protección frente a problemas emocionales y dificultades comportamentales (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Harter, 1993). Una baja autoestima está asociada con un pobre ajuste psicológico (Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004) y a una variedad de problemas mentales entre los que destaca la depresión (Alfeld y Sigelman, 1998; Hoffmann, Baldwin y Cerbone, 2003; Rosenberg, 1965; Brown, Bifulco, Andrews, 1990; Harter, 1993), la ansiedad (Rosenberg, 1965; Beck, Brown, Steer, Kuyken y Grisham, 2001; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003) y la fobia social (Baños y Guillén, 2000). Caben destacar los estudios que demuestran que una alta autoestima es un factor protector de síntomas depresivos (Takakura y Sakihara, 2001) y un factor predictivo de depresión (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005).

La escala de Autoestima de Rosenberg (1965, 1989) es posiblemente una de las más utilizadas para la medición global de la autoestima. Evalúa la percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo a partir de 10 ítems (la mitad de ellos inversos) y una modalidad de respuesta tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo). En su versión original, tiene una fiabilidad de 0.92 y una consistencia interna de .72. (Rosenberg, 1965). Las fiabilidades para muestras españolas se encuentran por encima de .70 (Salgado e Iglesias, 1995; Sansinenea y Sansinenea, 2004). Los estudios que han utilizado esta escala han demostrado tanto la posibilidad de interpretar el resultado como unidimensional, es decir, como una puntuación en autoestima global (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007) como en dos factores: una puntuación en autoestima positiva y otra en autoestima negativa, para lo cual no es necesario invertir los ítems (Salgado e Iglesias, 1995).

Escalas de satisfacción con la vida.

La satisfacción con la vida es una de las medidas más frecuentemente incluida en los estudios sobre bienestar. Uno de los autores más representativos es Huebner que desarrolla varias escalas dirigidas a población adolescente. En el presente estudio se han utilizado tres escalas desarrolladas por este autor con características diferentes, lo cual no sólo permite tener una visión más amplia de este concepto, sino analizar las relaciones entre los diferentes componentes que lo conforman.

a) Escala de Satisfacción con la Vida para estudiantes (SLSS: Huebner, 1991).

Las primeras medidas que abordaban la satisfacción con la vida en niños y adolescentes evaluaron la satisfacción con la vida de una manera global, es decir, como concepto unidimensional. Una de estas escalas es la Escala de Satisfacción con la Vida (SLSS; Huebner, 1991).

La SLSS está formada por siete ítems destinados a medir satisfacción global con la vida, sin hacer ninguna mención específica a ningún dominio en concreto (e.g.: *En mi vida las cosas me van bien*). Los sujetos tienen que responder a cada ítem utilizando una escala de Likert de seis puntos en función del grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos (1 = fuertemente en desacuerdo hasta 7 = fuertemente de acuerdo). La escala presenta dos ítems con puntuación inversa. Los coeficientes alpha encontrados se sitúan entre .70 y .80. y la fiabilidad test-retest ha demostrado ser estable en intervalos de tiempo de hasta un año (Huebner, Suldo y Valois, 2003).

b) Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (MSLSS, Huebner, 1994)

Más adelante, se vio la necesidad de conocer en mayor profundidad los diferentes niveles de satisfacción asociados a dominios específicos. En ese contexto Huebner desarrolla la Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida para Estudiantes (MSLSS).

El MSLSS es un autoinforme de 40 ítems (algunos en sentido negativo) diseñado para medir la satisfacción con la vida de niños y adolescentes en cinco dominios: Familia, Colegio, Amigos, Vecindario y Uno mismo. El modo de respuesta es una escala Likert con seis opciones y los sujetos tienen que señalar el grado de acuerdo con cada uno de los

ítems (de 1 = muy en desacuerdo hasta 6 = muy de acuerdo). Todos los dominios son evaluados por el mismo número de ítems. Por otro lado, permite obtener una puntuación de satisfacción global con la vida, como media de las respuestas obtenidas sumando todos los ítems. Los estudios originales han encontrado una consistencia interna moderada-alta (de .70 a cerca de .90) y una fiabilidad test-retest entre .70 y .90 (Huebner, 2001).

Tabla 4.8. Ejemplos de ítems del cuestionario MSLSS

Satisfacción con la familia	<i>Disfruto estando en casa con mi familia. Mis padres me tratan de una manera justa.</i>
Satisfacción con los amigos	<i>Mis amigos son estupendos. Mis amigos me van a ayudar si los necesito.</i>
Satisfacción con el colegio	<i>Me gusta ir al colegio. Desearía no tener que ir al colegio (-)</i>
Satisfacción con el vecindario	<i>Hay muchas cosas divertidas para hacer donde vivo. Desearía vivir en otro sitio (-).</i>
Satisfacción con uno mismo	<i>Soy una persona divertida. Pienso que soy guapo/a.</i>

c) Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS, Seligson, Huebner y Valois, 2003)

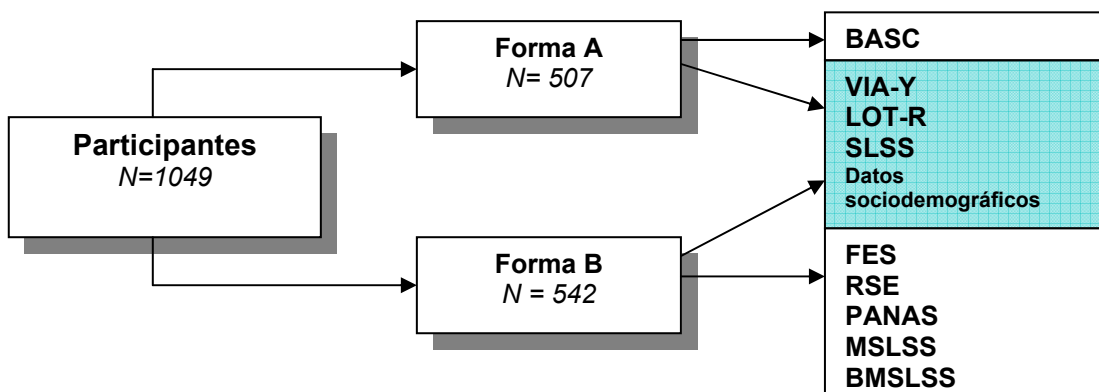
La BMSLSS fue desarrollada por Huebner, Drane y Valois (2000) y recoge la satisfacción de los niños/adolescentes en cinco dominios importantes (familia, amigos, colegio, vecindario y uno mismo) y con su vida en general. Consta de 6 ítems por lo que su modo de respuesta es rápido y sencillo. Cada uno de los ítems evalúa la satisfacción en cada uno de los dominios mencionados (e.g.: *El grado de satisfacción con mi familia es...*). Se incluye un ítem final de satisfacción con la vida en general. La escala pide al participante que señale el grado de satisfacción de 1 (super bajo) a 7 (super alto) con cada uno de los enunciados. Los estudios que han utilizado esta escala han encontrado coeficientes de fiabilidad entre .75 y .85 por lo que la consistencia interna del instrumento presenta niveles aceptables que permiten su uso en adolescentes escolarizados (Huebner, Suldo y Valois, 2003)

3.2. Procedimiento.

Dado el número de cuestionarios que se quería aplicar y la longitud de los mismos, se optó por dividir la muestra en dos grupos de tal manera que no todos los participantes contestaron a los mismos cuestionarios. De esta manera, se podían incluir más variables sin sobrecargar a los participantes o duplicar las sesiones de evaluación. En común, los

participantes completaron los datos sociodemográficos, el cuestionario VIA-Y, el LOT-R y el SLSS.

Figura 4.1. Instrumentos evaluados en cada uno de los dos grupos de participantes
(La parte coloreada son instrumentos comunes a ambas formas)



Del total de la muestra 507 sujetos completaron el cuadernillo de la Forma A (*Datos sociodemográficos, VIA-Y, BASC, LOT-R y SLSS*) 542 completaron la Forma B (*Datos sociodemográficos, VIA-Y, FES, RSE, LOT-R, SLSS, PANAS, MSLSS y BMSLSS*).

Tabla 4.9. Formas de los cuadernillos de respuesta, cuestionarios que los componen y distribución de la muestra por sexo y curso.

Forma	Cuestionarios	N	Sexo		Curso			
			Varones	Mujeres	1º	2º	3º	4º
A	<i>Datos sociodemográficos, VIA-Y, BASC, LOT-R y SLSS</i>	507	235 (46,4%)	272 (53,6%)	151 (29,8%)	139 (27,4%)	147 (29%)	70 (13,8%)
B	<i>Datos sociodemográficos, VIA-Y, FES, RSE, LOT-R, SLSS, PANAS, MSLSS y BMSLSS</i>	542	281 (51,8%)	261 (48,2%)	130 (24%)	137 (25,3%)	131 (24,2%)	144 (26,6%)

Las pruebas se pasaron en las horas normales de clase (la mayoría de ellas en la sesión de tutoría) y fueron realizadas por los orientadores, los tutores, una colaboradora del proyecto y la propia investigadora. En las sesiones de evaluación siempre estaba presente el tutor o un profesor del grupo.

Todos los sujetos fueron informados sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas y el carácter voluntario de participar en la investigación. Ningún participante se negó a completar los cuestionarios.

Las instrucciones sobre cómo completar el cuestionario se recogen al inicio del mismo (ver Anexo), fueron leídas en voz alta al inicio de la sesión y dirigidas a crear un clima de colaboración y de sinceridad.

El proceso de recogida de datos se realizó entre mayo y noviembre de 2006.

3.3. Análisis de datos.

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se procedió a la codificación de los ítems y a su tabulación mediante la grabación de los datos contenidos en cada uno de los cuestionarios considerados válidos. Todo ello se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 15.

Con el objeto de depurar la base de datos y detectar posibles errores en la transcripción de los mismos, se utilizaron técnicas descriptivas univariantes, calculándose la distribución de frecuencias de cada variable con el objetivo de comprobar que todos los códigos de las variables se situaban entre los valores posibles. Cuando se identificaban anomalías se procedía a determinar el cuestionario al que pertenecían y, una vez verificada la respuesta, se realizaba la corrección pertinente.

En un primer momento, se realizó el análisis de las características psicométricas y de los descriptivos de cada uno de los instrumentos utilizados, así como de las posibles diferencias en función del sexo y de la edad. Después, se llevó a cabo un el análisis de las posibles correlaciones entre las variables estudiadas y la factorización del Cuestionario sobre Fortalezas Humanas (VIA-Y, Peterson y Seligman) y de la Escala de Clima Social de la Familia (FES, Insel y Moos). A partir de estos resultados, se han ido estudiando relaciones entre las diferentes medidas, factores y escalas con el objetivo de profundizar en el conocimiento de los adolescentes y su bienestar psicológico.

A continuación, se analizaron diferentes modelos de regresión lineal con el objetivo de establecer, si es el caso, relaciones potencialmente causales entre las fortalezas humanas y las medidas de satisfacción y problemas psicológicos. Además, se estudió el papel mediador de las fortalezas humanas entre el clima familiar y la satisfacción global con la vida.

Después, se estudian las correlaciones entre todas las variables estudiadas y la relación entre fortalezas y rendimiento académico. Por último se analizan las características psicométricas de la versión papel y la versión on line (web) del VIA-Y aplicadas con dos semanas de diferencia, lo que permite obtener fiabilidad test-retest de otras dos medidas: el Optimismo (LOT-R) y la satisfacción con la vida (SLSS).

4. Resultados.

A continuación se recogen los resultados obtenidos tras aplicar cada uno de los cuestionarios así como las relaciones significativas que se establecen entre las diferentes variables estudiadas.

4.1. Características psicométricas del cuestionario VIA-Y y resultados obtenidos en la muestra estudiada.

4.1.1. Fiabilidad de las diferentes subescalas del VIA-Y

Como indicador de la fiabilidad o consistencia interna del instrumento se utiliza el coeficiente alpha propuesto por Cronbach (1951). En la siguiente tabla se recogen la fiabilidad de cada una de las subescalas obtenidas en el presente estudio y las del estudio original (Park y Peterson, 2003, 2006).

Tabla 4.10. Fiabilidades de las diferentes subescalas y comparación con las obtenidas en estudios originales.

Subescala	Alpha obtenido N= 1049	Estudio original (Peterson y Park, 2003) N= 306	Estudio original (Peterson y Park, 2006) N= 250
Gratitud	.66	.76	.85
Apreciación belleza	.73	.82	.87
Integridad	.74	.75	.84
Autorregulación	.71	.66	.76
Creatividad	.73	.86	.83
Curiosidad	.69	.76	.77
Deseos aprender	.75	.87	.85
Vitalidad	.70	.73	.80
Generosidad	.74	.81	.81
Humildad	.63	.73	.74
Humor	.76	.81	.83
Inteligencia social	.46	.77	.72
Intimidad/amor	.72	.85	.84
Apertura a la experiencia	.63	.85	.80
Equidad	.60	.74	.85
Liderazgo	.70	.84	.83
Optimismo	.79	.82	.83
Perdón	.79	.76	.80
Perseverancia	.76	.82	.84
Perspectiva	.62	.84	.78
Prudencia	.63	.70	.81
Espiritualidad	.85	.85	.91
Ciudadanía	.72	.78	.79
Valor	.67	.78	.78

La fiabilidad² de todas las subescalas está por encima de 0.60, a excepción de la subescala Inteligencia Social (.46). Las subescalas que presentan mayor fiabilidad son: Espiritualidad (.85), Perdón (.79) y Optimismo (.79). La fiabilidad de las subescalas en los estudios originales son, en general, más altas, aunque existen menos diferencias entre el estudio del 2003 y el presente estudio, que entre éste y el realizado en el año 2006.

4.1.2. Descriptivos de las subescalas.

En la tabla 4.11. se presentan las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada subescala.

En general se observa que los sujetos presentan puntuaciones medias/altas en las fortalezas estudiadas (todas están por encima del valor medio de la escala, >3). En cuanto a las puntuaciones más altas se obtienen en las subescalas Gratitud, Intimidad, Generosidad, Ciudadanía y Humor (en ese orden). En el estudio original de 2003, las fortalezas con medias más altas fueron Gratitud, Intimidad, Humor, Optimismo y Generosidad (un patrón bastante parecido al obtenido en este estudio) y en el de 2006, las fortalezas con medias más altas fueron: Humor, Gratitud, Ciudadanía, Creatividad e Intimidad. En los tres casos, la Gratitud aparece con la media más alta.

Las medias más bajas pertenecen a Prudencia, Espiritualidad y Liderazgo. En los estudios originales (Peterson y Park, 2003, 2006) las fortalezas con medias más bajas son: Autorregulación, Perdón y Prudencia.

² Cuanto más cercano esté el valor del alpha de Cronbach a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de medida. Ahora bien, al interpretarse como un coeficiente de correlación, no existe un acuerdo generalizado sobre cuál debe ser el valor a partir del cual una escala pueda considerarse fiable. Existen diferentes propuestas (Morales, 2007): Nunally (1978) propone un mínimo de .70; Guilford (1954) establece como suficiente .50 en investigación básica; para tomar decisiones sobre sujetos concretos algunos autores indican .85 (Pfeiffer, Heslin y Jones, 1976) y Schmitt (1996) afirma que medidas con una fiabilidad relativamente baja pueden ser muy útiles. Según George y Mallery (1995): $\alpha < .9$ indica que el instrumento es excelente (aunque otros autores opinan que puede estar indicando una excesiva redundancia, p.ej: Streiner, 2003); α entre .9 y .8 nos está hablando de un buen instrumento; α entre .8 y .7 nos dice que el instrumento es aceptable; α entre .7 y .6 nos habla de un instrumento cuestionable; α entre .6 y .5 indica que es un instrumento pobre y $\alpha < .5$ lo consideran como no aceptable.

Tabla 4.11. Descriptivos de las diferentes subescalas del VIA-Y en el presente estudio y estudios originales.

	Estudio presente N=1049		Estudio original N=306 (Peterson y Park, 2003)		Estudio original N=250 (Park y Peterson, 2006)	
	Medias	d.t.	Medias	d.t.	Medias	d.t.
Gratitud	3.89	.55	4.14	.75	3.89	.75
Intimidad/amor	3.86	.61	4.00	.86	3.77	.82
Generosidad	3.83	.54	3.83	.77	3.69	.68
Ciudadanía	3.82	.53	3.69	.73	3.83	.69
Humor	3.73	.64	3.91	.79	4.02	.73
Deseo de aprender	3.65	.61	3.59	.80	3.59	.80
Valor	3.58	.55	3.62	.71	3.58	.69
Vitalidad	3.56	.59	3.67	.73	3.58	.76
Creatividad	3.54	.58	3.72	.80	3.80	.75
Optimismo	3.53	.68	3.88	.77	3.71	.76
Apreciación de la belleza	3.50	.66	3.59	.95	3.35	.98
Curiosidad	3.50	.57	3.73	.74	3.68	.73
Apertura a la experiencia	3.47	.51	3.61	.76	3.47	.70
Inteligencia Social	3.47	.47	3.71	.70	3.54	.64
Humildad	3.46	.53	3.27	.69	3.41	.66
Perspectiva	3.46	.50	3.66	.78	3.54	.70
Integridad	3.45	.62	3.41	.76	3.36	.77
Equidad	3.39	.51	3.66	.72	3.69	.68
Perdón	3.36	.77	3.24	.78	3.30	.83
Perseverancia	3.32	.63	3.75	.79	3.50	.76
Autorregulación	3.28	.64	3.23	.67	3.29	.72
Prudencia	3.21	.57	3.29	.75	3.29	.75
Espiritualidad	3.15	.95	3.37	1.06	3.52	1.14
Liderazgo	3.02	.57	3.48	.86	3.42	.79

4.1.3. Diferencias de sexo y edad en el VIA-Y.

Diferencias significativas en función del sexo en las subescalas

Tradicionalmente se estudian las diferencias en función del sexo en las distintas variables que se evalúan. También en el estudio de las fortalezas humanas es un análisis importante ya que no sólo nos permite conocer diferencialmente a estos dos grupos de adolescentes (varones y mujeres), sino que podemos, más adelante, establecer relaciones con otros conceptos como la autoestima, el afecto o la depresión.

Al comparar las medias de las diferentes subescalas en función del sexo, se encuentran diferencias significativas en 16 fortalezas, siendo la media mayor en el grupo de las chicas en prácticamente todos los casos (excepto en las fortalezas Humor y Optimismo donde la media de los chicos es más alta), tal y como aparece en la tabla 4.12.

En estudios precedentes también se encuentran medias más altas en las chicas, aunque el número de fortalezas en las que existen diferencias significativas es menor. Peterson y Park (2003) encuentran diferencias en Apreciación de la belleza, Equidad, Gratitud, Amabilidad, Intimidad/amor, Perspectiva y Espiritualidad, mientras que en otro estudio sólo encuentran diferencias en Equidad, Amabilidad y Perspectiva (2006).

Tabla 4.12. Fortalezas en las que existen diferencias significativas en función del sexo.

Subescala	Chicos		Chicas		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Apreciación de la belleza	3.32	.67	3.69	.60	1047	-8.99***
Valor	3.48	.53	3.67	.54	1047	-5.70***
Equidad	3.32	.51	3.46	.49	1047	-4.58***
Integridad	3.32	.62	3.57	.59	1047	-6.58***
Perdón	3.30	.73	3.42	.80	1047	-2.49***
Gratitud	3.83	.54	3.94	.54	1047	-3.01***
Generosidad	3.67	.54	3.98	.49	1047	-9.83***
Intimidad	3.79	.58	3.92	.63	1047	-3.49***
Humildad	3.36	.50	3.56	.52	1047	-6.02***
Ciudadanía	3.71	.54	3.92	.50	1047	-6.29***
Perspectiva	3.40	.50	3.52	.49	1047	-3.89***
Optimismo	3.60	.65	3.45	.70	1047	3.65**
Perseverancia	3.26	.59	3.38	.64	1047	-3.28**
Deseo de aprender	3.59	.62	3.70	.59	1047	-3.03**
Humor	3.76	.64	3.69	.63	1047	1.96**
Espiritualidad	3.07	.94	3.22	.94	1047	-2.67*

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Diferencias significativas en función de la edad en las subescalas

La muestra está compuesta por chicos y chicas con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años y aunque globalmente podríamos definirla como un grupo de adolescentes, evolutivamente existen diferencias que pueden ser significativas a la hora de interpretar los datos. Por ejemplo, Elliot y Feldman (2000) sugieren hablar de tres etapas dentro de la adolescencia: *adolescencia temprana* (de los 11 a los 14 años), *adolescencia media* (de los 15 a los 17 años) y *adolescencia tardía* (de los 18 a los 25 años). Para poder analizar estas posibles diferencias en función de la edad, y atendiendo a la clasificación anteriormente descrita, se ha dividido la población en dos grupos; el primero, lo forman los participantes entre 12 y 14 años o Preadolescentes (588 sujetos, 56,1%) y el segundo, los que tienen entre 15 y 18 años o Adolescentes (461 sujetos, 43,9%).

El grupo de menor edad presenta medias más altas en todas las fortalezas en las que existen diferencias significativas (ver tabla 4.13.).

Tabla 4.13. Fortalezas en las que existen diferencias significativas en función de la edad.

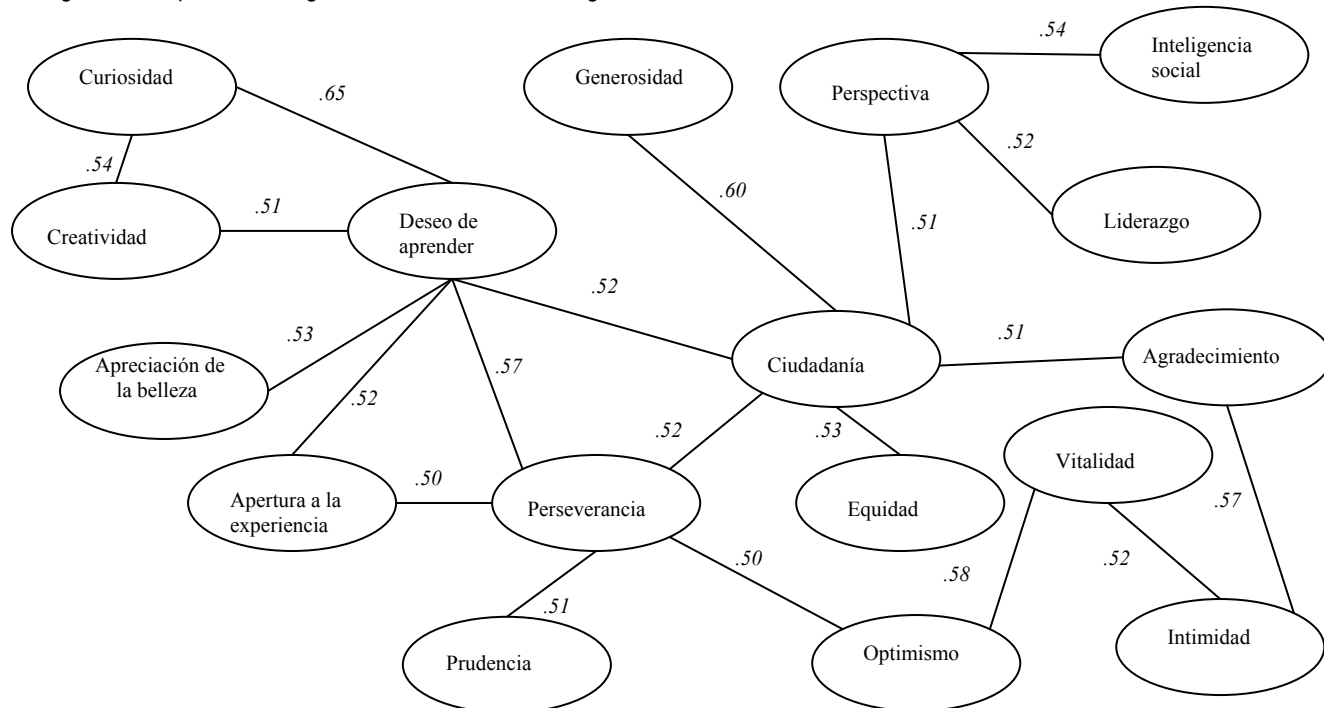
Subescala	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Equidad	3.44	.51	3.33	.50	1047	3.58***
Perdón	3.44	.75	3.26	.78	1047	3.72***
Gratitud	3.94	.53	3.82	.55	1047	3.56***
Perseverancia	3.42	.63	3.20	.60	1047	5.74***
Intimidad	3.93	.60	3.77	.62	1047	3.96***
Espiritualidad	3.33	.91	2.90	.93	1047	7.43***
Vitalidad	3.62	.58	3.48	.60	1047	3.88***
Optimismo	3.58	.66	3.46	.70	1047	2.99**
Generosidad	3.87	.54	3.77	.54	1047	2.98**
Deseos aprender	3.70	.62	3.57	.60	1047	3.29**
Prudencia	3.26	.55	3.15	.60	1047	3.13**
Ciudadanía	3.86	.52	3.76	.55	1047	3.09**
Apertura a la experiencia	3.50	.51	3.43	.52	1047	2.13*

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

4.1.4. Correlaciones entre las subescalas del VIA-Y.

Cabe esperar que las fortalezas humanas estén relacionadas unas con otras. En este sentido, resulta interesante analizar qué fortalezas guardan más relación entre sí y entre cuáles no existe (si es el caso) una correlación significativa. En la tabla 4.14. se recogen las correlaciones entre las fortalezas; se han eliminado las inferiores a $|\mathbf{.30}|$ para facilitar la lectura y se han señalado en **negrita** las correlaciones superiores a $|\mathbf{.40}|$.

Figura 4.2. Representación gráfica de las correlaciones significativas entre fortalezas más altas.



Al observar la tabla destacan las numerosas correlaciones significativas encontradas entre las fortalezas (prácticamente todas las correlaciones son significativas, $p < .001$ y positivas), es decir, existe una importante relación entre ellas, lo que indica que no se trata de variables independientes.

En la figura 4.2. puede apreciarse cuáles son las correlaciones más altas y entre qué fortalezas se establecen: el Deseo de aprender, la Perseverancia y la Ciudadanía agrupan en torno a sí prácticamente a todas las fortalezas.

Las subescalas Gratitud, Perspectiva, Perseverancia e Inteligencia Social presentan correlaciones significativas con la mayoría de las subescalas. La correlación más alta la encontramos entre Deseo de aprender y Curiosidad ($r = .65$). Deseo de aprender también correlaciona significativamente con Apreciación de la belleza ($r = .53$), Creatividad ($r = .51$), Perseverancia ($r = .57$), Apertura a la experiencia ($r = .52$) y Ciudadanía ($r = .52$).

Destacan también las correlaciones entre Ciudadanía y otras subescalas: Generosidad ($r = .59$), Equidad ($r = .58$), Gratitud ($r = .51$), Perseverancia ($r = .52$) y Perspectiva ($r = .51$).

La Perseverancia, además de las ya citadas (Gratitud y Ciudadanía) correlaciona significativamente con Optimismo ($r = .50$), Apertura a la experiencia ($r = .50$) y Prudencia ($r = .51$).

Además de estas correlaciones, son especialmente significativas las siguientes:

- Creatividad y Curiosidad ($r = .54$).
- Gratitud e Intimidad ($r = .57$).
- Optimismo y Vitalidad ($r = .58$).
- Perspectiva y Liderazgo ($r = .52$) e Inteligencia Social ($r = .54$).
- Intimidad y Vitalidad ($r = .52$).

Entre las fortalezas que no correlacionan con todas las demás, destacan el Humor, que no correlaciona significativamente con Equidad ($r = .04$), Perdón ($r = .05$), Humildad ($r = .04$), Prudencia ($r = .03$), Autorregulación ($r = -.06$) y Espiritualidad ($r = .02$) y la Humildad, que no correlaciona significativamente con Optimismo ($r = .04$), Humor ($r = .04$), Liderazgo ($r = -.04$) y Espiritualidad ($r = -.02$).

Tabla 4.14. Correlaciones significativas ($p < .001$) mayores de .30 entre las fortalezas del VIA-Y

	Belleza	Valor	Creatividad	Curiosidad	Equidad	Perdón	Gratitud	Integridad	Optimismo	Humor	Perseverar	Apertura	Generosidad	Liderazgo	Intimidad	D. aprender	Humildad	Prudencia	Autoregul.	Int. social	Espiritual	Ciudadanía	Perspectiva	Vitalidad
Apreciación de la belleza																								
Valor	.30																							
Creatividad	.42	.38																						
Curiosidad	.45	.33	.54																					
Equidad	.35	.40	.31	.35																				
Perdón					.42																			
Gratitud	.37	.38	.33	.37	.40	.30																		
Integridad		.38			.39		.40																	
Optimismo			.44	.35			.49	.31																
Humor			.36																					
Perseverancia	.37	.32	.42	.42	.44		.47	.49	.50															
Apertura a la experiencia	.42	.37	.47	.45	.48		.41	.34	.43		.50													
Generosidad	.36	.55	.33	.33	.44	.43	.48	.43			.38	.40												
Liderazgo			.41						.35	.34	.32													
Intimidad/amor		.31							.42	.39	.34		.45	.30										
Deseos de aprender	.53	.38	.51	.65	.46		.45	.37	.43		.57	.52	.40		.31									
Humildad					.44		.30	.36					.37											
Prudencia					.38		.39	.44	.39		.51	.49				.37								
Autoregulación											.45	.43	.45				.36	.49						
Inteligencia social	.30	.35	.38	.31	.35		.43	.39	.41	.32	.40	.43	.45	.38	.44	.35		.45	.35					
Espiritualidad							.32																	
Ciudadanía	.39	.43	.41	.41	.53	.36	.51	.44	.37		.52	.49	.59	.36	.45	.52	.40	.35	.42	.46				
Perspectiva	.32	.42	.49	.39			.41	.38	.44	.40	.40	.41	.47	.52	.42	.38		.34		.54		.51		
Entusiasmo	.31		.48	.41			.48		.58	.45	.47	.38	.36	.34	.52	.47				.43		.45		.47

Nota: se han señalado en negrita las $> .40$

4.1.5. Factorización del VIA

Tal y como son concebidas por los autores, y hemos podido constatar al establecer las correlaciones, las fortalezas humanas no son independientes entre sí (Park y Peterson, 2006). La formulación de éstas parte de un modelo teórico y los mismos autores recomiendan que se realice un análisis factorial para ver cómo se estructuran los datos en oposición a la teoría. Por otra parte, el análisis factorial podría dar pistas a la hora de elaborar una versión abreviada del VIA-Y.

Con estos dos objetivos, se llevó a cabo un análisis factorial del VIA-Y utilizando para ello el método de la rotación oblicua (Oblimin) y el método de extracción de componentes principales. (Tanto el valor del estadístico KMO (.935) como el de contraste de Barlett (no significativo) indican que nuestros datos se ajustan a un modelo de análisis factorial).

Tabla 4.15. Matriz de componentes rotados escalas VIA-Y

	Componente				
	1	2	3	4	5
Prudencia	.84				
Autorregulación	.74				
Perseverancia	.55				
Integridad	.55				
Optimismo	.44				
Humor		.78			
Perspectiva		.63			
Intimidad		.62			
Liderazgo		.61			
Vitalidad		.54			
Inteligencia social		.50			
Humildad			.70		
Generosidad			.66		
Valor			.51		
Perdón			.50		
Equidad			.49		
Ciudadanía			.44		
Curiosidad				.82	
Deseo de aprender				.74	
Apreciación de la Belleza				.71	
Creatividad				.68	
Apertura a la experiencia				.43	
Espiritualidad					.81
Gratitud					.44
% Varianza explicada	37	9	6	5	5
Alpha	.79	.81	.79	.83	.43

En el análisis factorial, la solución presenta cinco factores que explicarían el 61,65% de la varianza. En la tabla 4.15. se recoge la matriz de componentes rotados.

Encontraríamos cinco factores:

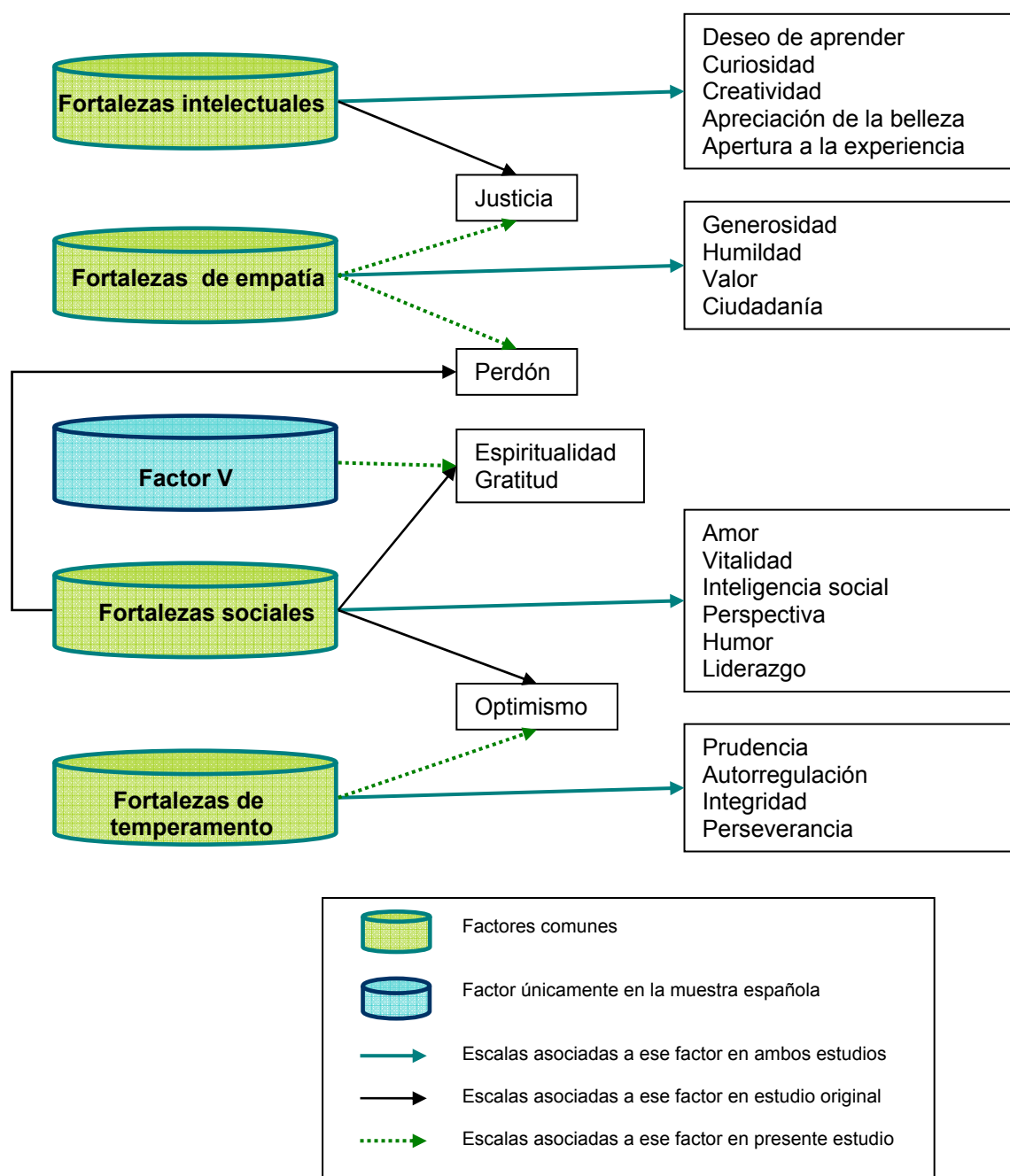
- Factor I: formado por Prudencia, Autorregulación, Perseverancia, Integridad y Optimismo. Según los autores, este grupo de factores podrían ser englobados bajo la denominación de fortalezas de Temperamento.
- Factor II: formado por Humor, Perspectiva, Amor, Liderazgo, Vitalidad e Inteligencia Social.
- Factor III: formado por Humildad, Generosidad, Valor, Perdón, Equidad y Ciudadanía, englobables en una categoría de fortalezas espirituales (según la denominación de Peterson y Park)
- Factor IV: formado por Curiosidad, Deseo de aprender, Apreciación de la belleza, Creatividad y Apertura a la experiencia, que podrían formar el grupo de fortalezas cognitivas.
- Factor V: formado por Espiritualidad y Gratitud, englobables en la categoría de fortalezas Teológicas.

Tabla 4.16. Matriz de componentes rotados de las escalas VIA-Y estudio original (Peterson y Park, 2006)

	Factor I Fortalezas de temperamento	Factor II Fortalezas intelectuales	Factor III Fortalezas teológicas	Factor IV Otras fortalezas asociadas
Prudencia	.68			
Autorregulación	.64			
Integridad	.56			
Perseverancia	.55			
Deseo de aprender		.89		
Curiosidad		.85		
Creatividad		.70		
Apreciación belleza		.45		
Apertura a la experiencia		.44		
Equidad		.39		
Optimismo			.81	
Espiritualidad			.70	
Amor/intimidad			.67	
Vitalidad			.57	
Gratitud			.52	
Inteligencia social			.37	
Perspectiva			.37	
Humor			.36	
Liderazgo			.33	
Perdón			.30	
Generosidad				.67
Humildad				.61
Valor				.56
Ciudadanía				.40
% Varianza explicada	48	5	5	3

En el análisis factorial del estudio original (Park y Peterson, 2006) realizado con 140 sujetos, los autores encuentran cuatro factores que explicarían el 61% de la varianza. En tabla 4.16. quedan recogidas las escalas que forman parte de cada factor con las saturaciones correspondientes.

Figura 4.3. Diferencias y semejanzas en el análisis factorial entre el estudio original y el presente estudio.



Como puede observarse, la principal diferencia entre los dos análisis factoriales está en que el estudio original encuentra cuatro factores, mientras que la mejor solución en el presente estudio es de cinco. Cabe destacar, además, lo siguiente:

- En general, la distribución de las escalas VIA-Y en los diferentes factores es bastante similar. En el presente estudio, las escalas Espiritualidad y Gratitud formarían el quinto factor, mientras que en el estudio original forma parte de las llamadas fortalezas teológicas.
- El factor denominado Fortalezas de temperamento está formado prácticamente por las mismas escalas (en el estudio original no se incluye Apertura a la experiencia aunque también satura de forma significativa (.43), pero el peso es mayor en el factor en el que queda incluida).
- Ocurre algo similar con las fortalezas intelectuales: el factor está formado por las mismas escalas, aunque la Apertura a la experiencia está excluido en el presente estudio (forma parte de las fortalezas de temperamento)
- En el factor que los autores denominan Fortalezas Teológicas, además de quedar excluidas las escalas de Espiritualidad y Gratitud, también lo está el Perdón (en el presente estudio formaría parte de un cuarto factor).
- El factor que los autores denominan “Otras fortalezas asociadas” estaría formado prácticamente por las mismas escalas: Generosidad, Humildad, Valor y Ciudadanía. En el presente estudio, también forman parte de este factor las escalas Equidad (dentro de las Fortalezas intelectuales en el estudio original) y Perdón (dentro de Fortalezas teológicas en el estudio original).

Tras este análisis factorial exploratorio, se realiza una solución de cuatro factores, siguiendo el resultado encontrado en el estudio original de Park y Peterson. En el presente estudio, la solución de cuatro factores explica el 56,59% de la varianza. Las saturaciones factoriales obtenidas se recogen en la tabla 4.17.

En este caso, las escalas Espiritualidad y Gratitud, que antes formaban parte de un quinto factor, quedan incluidas en el Factor de Fortalezas de temperamento (en el estudio de Peterson y Park están incluidas en las Fortalezas teológicas). El resto de los factores están formados por las mismas escalas que cuando la solución es de cinco factores.

A partir de los resultados obtenidos, se opta por utilizar la solución de cinco factores ya que explica un porcentaje de varianza superior y permite una mejor interpretación de las agrupaciones que quedaría de la siguiente manera:

- Factor I. Fortalezas de temperamento: Prudencia, Autorregulación, Optimismo, Perseverancia e Integridad. Las fortalezas más relacionadas con el *self*, con la forma en que cada uno se regula en la vida.

- Factor II. Fortalezas sociales: Humor, Intimidad/amor, Vitalidad, Perspectiva, Liderazgo e Inteligencia Social. Las fortalezas asociadas a las relaciones con los demás, implica conocimiento de habilidades para relacionarse con los otros, aconsejarles...

Tabla 4.17. Saturaciones factoriales en una solución de cuatro factores.

	Componente			
	1	2	3	4
Prudencia	.76			
Autorregulación	.60			
Optimismo	.59			
Perseverancia	.56			
Integridad	.41			
Gratitud	.38			
Espiritualidad	.35			
Humor		.77		
Intimidad/Amor		.68		
Vitalidad		.56		
Perspectiva		.54		
Liderazgo		.51		
Inteligencia Social		.40		
Humildad			.75	
Generosidad			.70	
Perdón			.59	
Equidad			.56	
Valor			.51	
Ciudadanía			.50	
Curiosidad				.81
Deseo de aprender				.74
Creatividad				.73
Belleza				.68
Apertura a la experiencia				.49
% Varianza explicada	37	9	6	5

- Factor III. Fortalezas de empatía/compasión: Humildad, Generosidad, Perdón, Equidad, Valor y Ciudadanía. A todas ellas les une el reconocimiento del otro como alguien merecedor de respeto, al que hay que valorar y defender cuando sea oportuno, a quien tratar justamente.

- Factor IV. Fortalezas cognitivas: Curiosidad, Deseo de aprender, Creatividad, Apreciación de la belleza y Apertura a la experiencia. Se trata de las fortalezas relacionadas con procesos cognitivos y/o de aprendizaje.
- Factor V. Fortalezas transcendentales o espirituales: Espiritualidad y Gratitude, asociadas a un sentido trascendente de la vida.

En las siguientes tablas se recogen los descriptivos de cada uno de los factores, así como las diferencias de medias entre éstos y el sexo y la edad. Como puede observarse, las chicas puntúan más alto que los chicos en todos los factores (Figura 4.4.) y en tres de ellos las diferencias son significativas: fortalezas de empatía/compasión, fortalezas cognitivas y fortalezas transcendentales/espirituales.

Tabla 4.18. Descriptivos de los factores en los que se estructura el VIA-Y.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Factor I	1.78	5.00	3.36	.46
Factor II	1.97	4.72	3.51	.40
Factor III	1.96	4.77	3.57	.40
Factor IV	1.68	4.85	3.53	.45
Factor V	1.81	5.00	3.52	.62

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Tabla 4.19. Diferencias en los factores del VIA-Y en función del sexo

Factores VIA-Y	Chicos		Chicas		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Factor I	3.33	.45	3.84	.47	1047	-1.86 p=.06
Factor II	3.50	.39	3.53	.42	1047	-1.39 p=.16
Factor III	3.47	.40	3.67	.39	1047	-7.96***
Factor IV	3.48	.47	3.58	.44	1047	-3.69***
Factor V	3.45	.60	3.58	.63	1047	-3.39**

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

En cuanto a la edad, nuevamente encontramos diferencias significativas: prácticamente todos los factores (a excepción del factor de fortalezas cognitivas) disminuyen con la edad.

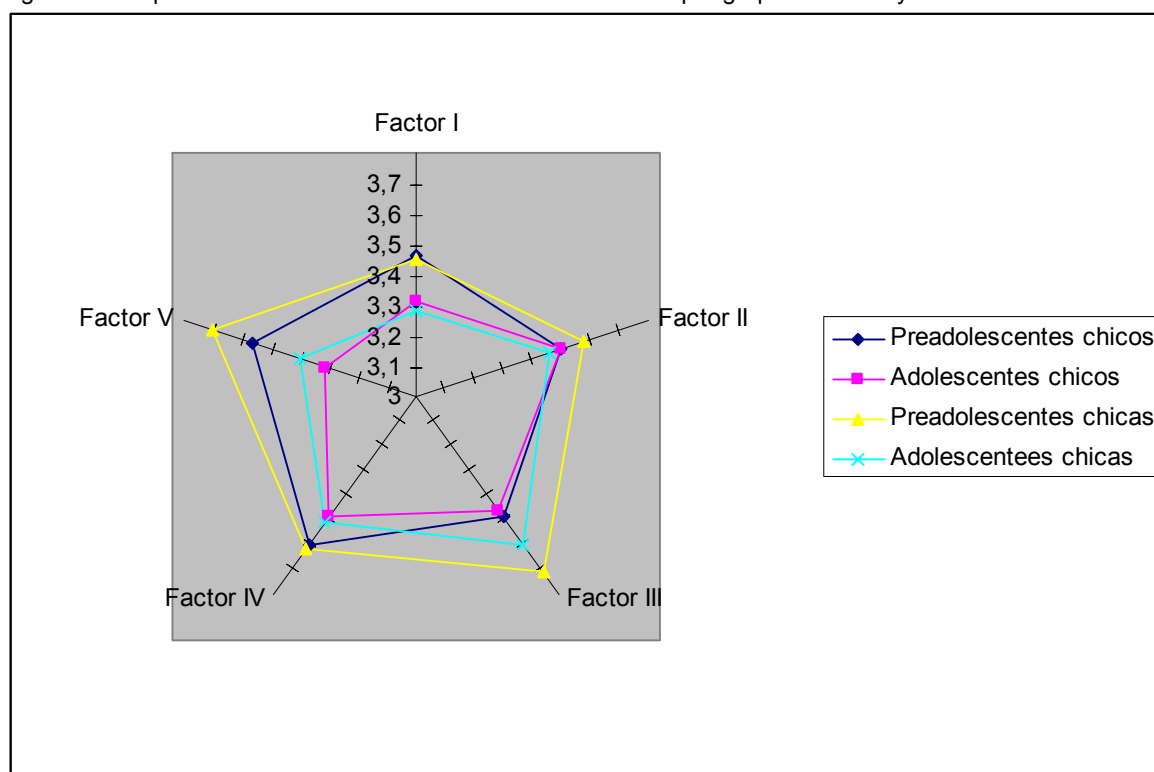
Tabla 4.20. Diferencias en los factores del VIA-Y en función de la edad

Factores VIA-Y	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Factor I	3.40	.47	3.30	.45	1047	3.67***
Factor II	3.54	.41	3.48	.40	1047	2.51*
Factor III	3.61	.40	3.52	.40	1047	3.49***
Factor IV	3.55	.45	3.50	.46	1047	1.77 s.b.=.07
Factor V	3.64	.60	3.36	.60	1047	7.30***

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Como puede apreciarse en el siguiente gráfico, las medias más altas en la mayoría de los factores pertenecen al grupo de preadolescentes chicas (excepto en el factor I que es similar al de sus compañeros de la misma edad), mientras que las medias más bajas pertenecen a los grupos de mayor edad: las chicas adolescentes tienen las medias más bajas en los factores I y II, mientras que los chicos adolescentes las presentan en los factores III, IV y V.

Figura 4.4. Representación de medias en cada factor del VIA-Y por grupos de edad y sexo.



4.2. La Escala de Clima Social en la Familia (FES, Insel y Moos, 1984).

El FES ha sido aplicado a 542 sujetos, de los cuáles 281 son varones (51,8%) y 261 mujeres (48,2%). La edad media de los sujetos es 14,43 y se distribuyen proporcionalmente entre los cuatro cursos de la ESO.

La Escala FES proporciona una evaluación intersubjetiva a partir de las aportaciones de personas de la misma familia, es decir, las variables estudiadas (Cohesión, Expresión, Conflicto, etc.), se calculan haciendo el promedio entre los datos aportados por los diferentes miembros que han contestado el cuestionario. En el presente estudio, interesaba no tanto el clima familiar, sino la valoración que el adolescente hace sobre la

organización y estructura de su propia familia, por lo que los datos obtenidos proceden sólo de las respuestas de los estudiantes.

La contribución de la familia en el desarrollo de la personalidad en general y de las fortalezas en particular parece algo incuestionable. Algunos procesos relacionados con ésta como la comunicación, la cohesión o el estilo educacional son fundamentales por lo que se ha tenido especial interés en estudiar estas variables y su relación con las fortalezas humanas y otros aspectos relacionados con el bienestar que también son objeto de la presente tesis.

4.2.1. Análisis y resultados obtenidos a través de la Escala de Clima Social en la Familia.

En primer lugar, se calcularon los índices de fiabilidad (Cronbach, 1951) de cada una de las subescalas. Como puede observarse (ver tabla 4.21.), no se encuentran fiabilidades demasiado altas. Solamente FESCT (Conflicto) y FESCO (Cohesión) están por encima de .60. En los estudios originales (Insel y Moos, 1974), las fiabilidades de las diferentes subescalas del FES estaban comprendidas entre .61 y .78. La adaptación española de la escala no presenta datos al respecto. En un estudio llevado a cabo por Jiménez et al., (1999) con 923 adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, se encontraron fiabilidades entre .67 y .78. Bonvehí et al. (1996) encuentran que la escala con menor fiabilidad tiene un alpha de .59. Las fiabilidades encontradas no son, por tanto, demasiado altas lo que se ha atribuido a las características de la escala, como el hecho de que se trata de un instrumento que intenta definir unas variables con sólo 9 ítems dicotómicos (Bonvehí et al., 1990) o a las diferencias culturales (Sánchez, Corbalán, Martínez Zaragoza y López García, 1998).

Tabla 4.21. Fiabilidades de las diferentes subescalas del FES.

	Alpha
Cohesión	.75
Expresión	.39
Conflicto	.63
Autonomía	.24
Actuación	.36
Intelectual-cultural	.52
Social-recreativo	.42
Moral-religioso	.59
Organización	.47
Control	.28

En el presente estudio, las fiabilidades son bastante más bajas (entre .24 y .75) por lo que se optó por analizar los ítems que forman parte de cada subescala y eliminar aquellos que disminuyen su consistencia interna.

A continuación se presentan las fiabilidades de cada subescala y las modificaciones al ir eliminando los ítems que menos aportan:

Tabla 4.22. Resumen con los alphas iniciales y finales tras eliminar los ítems menos significativos.

Escala	Alpha inicial	Eliminar ítem nº	Alpha final
Cohesión	.75	41	.76
		11	.77
Expresión	.39	72	.48
		42	.54
		62	.57
		52	.62
Conflicto	.63	13	.64
		33	.66
		83	.67
Autonomía	.25	54	.30
Actuación	.36	25	.39
		55	.40
Intelectual-cultural	.53	26	.60
Social-recreativo	.43	27	.58
Moral-religioso	.59	68	.61
		88	.63
Organización	.47	9	.49
Control	.29	10	.32
		30	.36
		60	.40
		80	.42
		90	.44

Si finalmente se eliminan los ítems menos significativos, el alpha de cada una de las subescalas aumenta (los valores se encuentran ahora entre .30 y .78), aunque siguen siendo bastante inferiores a lo deseable.

Tabla 4.23. Fiabilidad de las subescalas del FES después de eliminar los ítems menos significativos.

Subescala	Alpha inicial	Nº ítems eliminados	Alpha final
Cohesión	.75	2	.78
Expresión	.39	4	.62
Conflicto	.63	3	.67
Autonomía	.24	1	.30
Actuación	.36	2	.40
Intelectual-cultural	.52	1	.60
Social-recreativo	.42	1	.58
Moral-religioso	.59	2	.63
Organización	.47	1	.49
Control	.28	5	.44

Además de las subescalas, los autores proponen una organización de la escala en tres dimensiones (ya descritas anteriormente): Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.

Teniendo en cuenta esta estructura y con el objetivo de obtener fiabilidades más adecuadas, se han eliminado los ítems y/o escalas menos significativos. La composición de cada una de las escalas y su fiabilidad queda recogida en la tabla 4.24.

Tabla 4.24. Organización de los ítems significativos en las tres dimensiones del FES con sus respectivos índices de fiabilidad.

Dimensión	Ítems	Alpha
RELACIONES Cohesión, Expresividad y No conflicto. (18 ítems)	<p>En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.</p> <p>Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.</p> <p>En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.</p> <p>Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.</p> <p><i>En mi familia hay poco espíritu de grupo.</i></p> <p>Realmente nos llevamos bien unos con otros.</p> <p>En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.</p> <p>Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.</p> <p>En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.</p> <p>En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.</p> <p>En mi casa comentamos nuestros problemas personales.</p> <p>En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.</p> <p>En nuestra familia reñimos mucho.</p> <p>En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.</p> <p><i>Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.</i></p> <p><i>En mi familia a veces nos peleamos a golpes.</i></p> <p>Si en la familia ha desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.</p> <p>Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.</p>	.84
DESARROLLO Orientación hacia lo intelectual y cultural, hacia lo social y recreativo y énfasis en lo moral y religioso. (23 ítems)	<p>A menudo hablamos de temas políticos o sociales.</p> <p><i>Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.</i></p> <p><i>Nos interesan poco las actividades culturales.</i></p> <p><i>En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.</i></p> <p>Alguno de nosotros toca un instrumento musical.</p> <p>Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.</p> <p><i>En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.</i></p> <p>A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.</p> <p><i>Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.</i></p> <p>Frecuentemente vienen amigos a comer a casa, o a visitarnos.</p> <p>Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.</p> <p>En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.</p> <p><i>Ninguno de la familia participa en actividades recreativas fuera del trabajo o de la escuela.</i></p> <p>Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.</p> <p>Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.</p> <p><i>Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar la radio.</i></p> <p>Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a diferentes actos religiosos.</p> <p><i>En mi casa no rezamos en familia.</i></p> <p>A menudo hablamos del sentido religioso de algunas fiestas (Navidad, Pascua...)</p> <p><i>No creemos en el cielo ni en el infierno.</i></p> <p><i>Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que</i></p>	.74

	<i>está bien o mal.</i> Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe. En mi casa, leer libros sagrados (por ejemplo la Biblia) es algo muy importante.	
ESTABILIDAD y Organización Control (13 ítems)	En mi casa somos muy ordenados y limpios. <i>En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.</i> En mi familia la puntualidad es muy importante. <i>En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.</i> En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona. <i>En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.</i> En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer. <i>En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.</i> En casa las cosas se hacen de una forma establecida. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera. En mi familia uno no puede salirse con la suya.	.60

Nota: Total de ítems: 54. Se presentan en cursiva los ítems inversos.

En la tabla 4.25. se recogen los descriptivos de cada subescala del FES.

Tabla 4.25. Descriptivos de la Escala de Clima Social Familiar (FES)

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
FESRelaciones	1	18	14.01	3.82
FESDesarrollo	2	22	12.32	4.04
FESEstabilidad	2	13	9.30	2.34

Al comparar las medias de las diferentes dimensiones del FES no encontramos diferencias en la variable sexo.

En cuanto a las medias entre los diferentes grupos de edad (Preadolescentes vs. Adolescentes), encontramos diferencias significativas en dos de las dimensiones:

Tabla 4.26. Diferencias de medias en función de la edad a partir del FES

Dimensiones FES	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	T
	x	d.t.	x	d.t.		
Relaciones	14.17	3.51	13.51	4.09	540	2.93**
Desarrollo	12.96	4.38	11.63	3.59	540	3.87***

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

El grupo de menor edad presenta puntuaciones significativamente más altas en las dimensiones Relaciones y Desarrollo, lo que implica una mejor percepción de las relaciones con sus padres, menos conflicto y más participación en las actividades que tienen lugar en el ámbito familiar.

4.2.2. Fortalezas (VIA-Y) y dimensiones del FES.

La influencia de la familia en el desarrollo de diferentes características en los niños y adolescentes está sobradamente demostrado. Pero, ¿cuál es la relación entre las características familiares percibidas por los adolescentes y la presencia/ausencia de determinadas fortalezas? Para dar respuesta a esta pregunta, se estudian las correlaciones entre las fortalezas y las diferentes dimensiones del FES.

Tabla 4.27. Correlaciones significativas $>.30$ entre las fortalezas del VIA-Y y dimensiones del FES

	FESRelaciones	FESDesarrollo
Apreciación de la belleza		.35**
Valor		
Creatividad		.33**
Curiosidad		
Equidad		
Perdón		
Gratitud	.47**	.30**
Integridad	.32**	
Optimismo	.35**	.34**
Humor		
Perseverancia	.35**	.32**
Apertura a la experiencia		
Generosidad		
Liderazgo		
Intimidad/amor	.51**	.31**
Deseo de aprender	.31**	.33**
Humildad		
Prudencia	.32**	
Autorregulación		
Inteligencia social	.33**	
Espiritualidad		.44**
Ciudadanía	.33**	
Perspectiva		.31**
Vitalidad	.35**	.32**

** $p < .001$

La dimensión Relaciones (grado de cohesión entre los miembros de la familia, de libertad para expresar sentimientos y de ausencia de conflictos) correlaciona especialmente con Gratitud ($r=.47$) e Intimidad ($r=.51$). Los adolescentes que perciben a sus familias como más cohesionadas y más facilitadoras de comunicación y comprensión, presentan puntuaciones altas en las fortalezas de Gratitud e Intimidad, es decir, se sienten agradecidos y queridos. Más adelante veremos la relación de estas fortalezas con otras medidas de bienestar.

La dimensión Desarrollo (grado de interés/participación en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, así como la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso) tiene correlaciones moderadas con bastantes fortalezas. No sorprende que correlacione con Espiritualidad ($r=.44$) dada la similitud que guardan ambas subescalas y merece la pena destacar la relación con algunas de las fortalezas que denominamos cognitivas (Apreciación de la belleza, $r=.35$; Creatividad, $r=.33$; y Deseo de aprender, $r=.33$).

La dimensión Estabilidad no presenta correlaciones significativas con ninguna de las fortalezas.

Las correlaciones encontradas podrían ser indicativas del papel de determinadas características familiares en el desarrollo y/o mantenimiento de algunas de las fortalezas humanas estudiadas. Cabe destacar las correlaciones entre la dimensión Relaciones y las fortalezas de Gratitud e Intimidad. El sentido que la familia da a las actividades sociales y recreativas muestra correlaciones interesantes con fortalezas muy diversas. Por último, señalar como el Optimismo aparece correlacionado con las dos dimensiones.

Tabla 4.28. Correlaciones entre los factores del VIA-Y y las dimensiones del FES

	FESRelaciones	FESDesarrollo	FESEstabilidad
F1: fortalezas de temperamento	.43**	.30**	.25**
F2: fortalezas sociales	.42**	.38**	.24**
F3: fortalezas de empatía/compasión	.30**	.26**	.25**
F4: fortalezas cognitivas	.33**	.40**	.25**
F5: fortalezas transcendentales	.37**	.47**	.28**

** $p < .001$

Con el objetivo de tener una visión en conjunto de las relaciones entre las características familiares percibidas y las fortalezas humanas, se estudian las correlaciones entre las dimensiones del FES y los factores del VIA-Y. Así, se encuentran correlaciones significativas entre todos los factores del VIA-Y y del FES ($.24 < r < .47$, $p < .001$). La cohesión familiar y una comunicación adecuada en la misma (FESRelaciones) está fuertemente relacionada con todos los factores que agrupan las distintas fortalezas, especialmente con las fortalezas de temperamento (regulación de la propia conducta, incluido optimismo) y las fortalezas sociales. La dimensión de desarrollo del FES (participación en diferentes tipos de actividades) correlaciona especialmente con las fortalezas sociales, las fortalezas cognitivas y las fortalezas transcendentales/espirituales. Aunque también existen correlaciones significativas entre los factores del VIA-Y y la dimensión estabilidad del FES, no son tan altas como las citadas anteriormente.

4.3. La Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965).

Como ya se ha mencionado, la autoestima es uno de los conceptos centrales en el estudio de la infancia y la adolescencia. Son numerosos los estudios que han demostrado la relación entre una alta autoestima y el bienestar de la persona y una baja autoestima y diferentes problemas psicológicos, sociales y escolares. (p.ej.: Lyubomirsky et al., 2005; Cava et al., 2006, Vázquez et al., 2004).

En este sentido, es interesante evaluarlo y estudiar las posibles relaciones con las demás variables. La Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE) ha sido aplicado a 542 sujetos, de los cuáles 281 son varones (51,8%) y 261 mujeres (48,2%). La edad media de los sujetos es 14,43 (rango: 12-18) y se distribuyen proporcionalmente entre los cuatro cursos de la ESO.

4.3.1. Análisis y resultados obtenidos a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Por un lado, se han analizado las características de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE) como una medida unidimensional, es decir, considerando una única puntuación entre 1 y 40 de manera que a mayor puntuación, mayor autoestima. En el presente estudio el índice de fiabilidad (Cronbach, 1951) de la RSE es .83, la media se sitúa en 30.28 y la d.t. es 5.12.

En cuanto al sexo, existen diferencias significativas ($t=2.77$; $g.l.=540$; $p<.01$); en Autoestima siendo mayor la media de los varones ($x = 30.86$; $d.t. = 5.02$) que la de las chicas ($x = 29.65$; $d.t. = 5.16$).

En cuanto a la edad, también se encuentran diferencias significativas ($t = 2.23$; $g.l.=540$; $p<.01$) siendo mayor la media en el grupo de preadolescentes ($x = 30.75$; $d.t. = 5.11$) que en el de adolescentes ($x = 29.77$; $d.t. = 5.09$).

Considerando la Escala de Autoestima de Rosenberg como un modelo bidimensional, se obtienen dos medidas de autoestima: una Autoestima Positiva (*“Creo que tengo una serie de buenas cualidades”*) y una Autoestima Negativa (*“A veces me siento realmente inútil”*).

Tabla 4.29. Fiabilidad y descriptivos de cada una de las medidas de la RSE

Escala de Autoestima de Rosenberg	Fiabilidad	Media	d.t.
Autoestima global	.83	30.28 (rango: 10-40)	5.12
Autoestima positiva	.78	15.87 (rango: 5 y 20)	2.68
Autoestima negativa	.70	10.57 (rango: 5-20)	2.95

Atendiendo a esta bidimensionalidad, existen diferencias significativas en función del sexo: los chicos presentan una mayor autoestima positiva ($t=2.36$; $g.l.=540$; $p<.05$) y las chicas una mayor autoestima negativa ($t=-2.59$; $g.l.=524$; $p<.05$).

Tabla 4.30. Diferencias de medias en función del sexo a partir de la RSE

	Chicos		Chicas		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Autoestima positiva	16.13	2.60	15.59	2.74	540	2.36*
Autoestima negativa	10.25	2.90	10.91	2.95	524	-2.59*

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

En cuanto a la edad, se encuentran diferencias significativas únicamente en la Autoestima Positiva ($t=3.40$; $g.l.=540$; $p<0.005$): los preadolescentes ($x=16.25$; $d.t.=2.63$) presentan una media más alta que los adolescentes ($x=15.47$; $d.t.=2.69$).

Tabla 4.31. Diferencias de medias en función de la edad a partir de la RSE

	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Autoestima positiva	16,25	2,63	15,47	2,69	540	3.40**

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

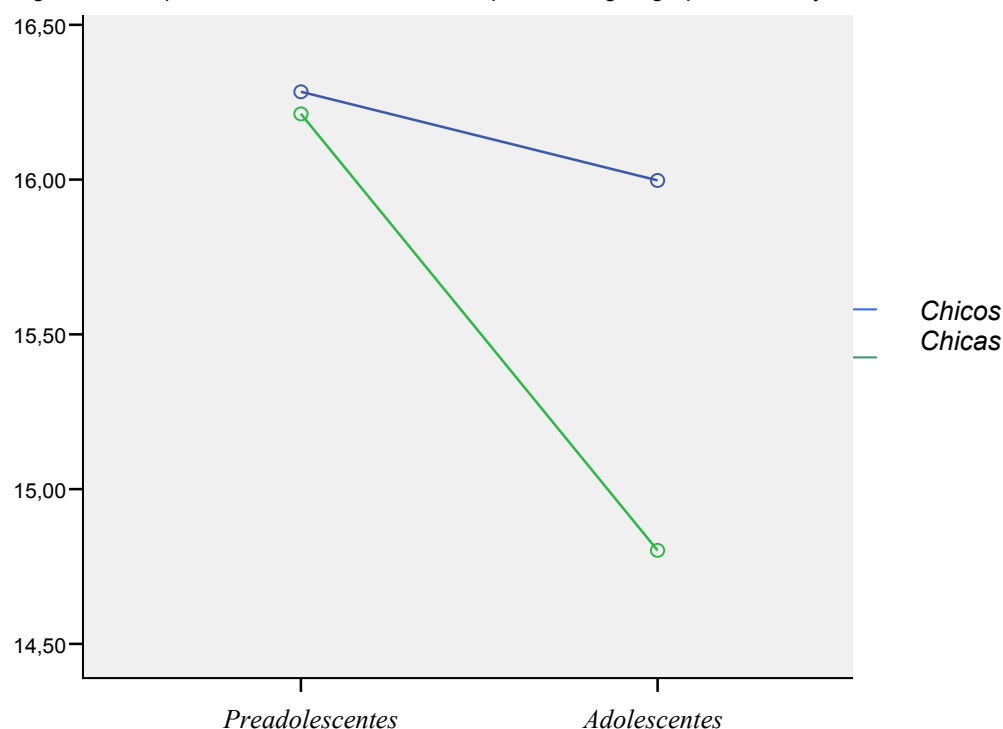
Con el fin de estudiar si las diferencias encontradas en autoestima positiva en función del sexo, se repiten o no en cada grupo de edad, se realiza un ANOVA 2x2 (sexo*edad). En la tabla 4.32. se muestran los resultados de dicho análisis. La Autoestima positiva (RSE) como variable dependiente, presenta diferencias significativas tanto en sexo ($F_{(1,538)}=7.78$, $p=.005$) y grupo de edad ($F_{(1,538)}=13.96$, $p<.001$), como en la interacción de ambos factores ($F_{(1,538)}=6.13$, $p=.014$).

Tabla 4.32. ANOVA (2x2): sexo*grupo de edad y Autoestima positiva.

Fuente	gl	Media cuadrática	F	Significación
Sexo	1	53.841	7.781	.005
Grupo de edad	1	96.596	13.960	.000
Sexo * Grupo de edad	1	42.403	6.128	.014
Error	538	6.919		

Como puede observarse en el siguiente gráfico, las chicas de mayor edad son las que presentan una autoestima positiva inferior. El descenso de la autoestima a medida que cumplen años es significativamente mayor en las chicas que en los chicos.

Figura 4.5. Representación de la autoestima positiva según grupo de edad y sexo



4.3.2. Correlaciones Autoestima y subescalas del VIA

La correlación más alta se encuentra entre Autoestima y Optimismo ($r=.62$). Otras correlaciones significativas las hallamos entre Autoestima y Vitalidad ($r=.53$), Intimidad ($r=.47$) y Gratitud ($r=.43$). Por otro lado, no existen correlaciones significativas entre Autoestima y las subescalas Perdón, Humildad o Espiritualidad.

Tabla 4.33. Correlaciones significativas VIA-Y y RSE por encima de .35

	Autoestima global
Optimismo	.63 **
Vitalidad	.53 **
Intimidad/Amor	.47 **
Perspectiva	.44 **
Gratitud	.43 **
Creatividad	.39 **
Inteligencia social	.37 **
Humor	.36 **
Perseverancia	.36 **

** $p < .001$

Correlaciones similares las encontramos cuando analizamos la relación entre las fortalezas y las subescalas Autoestima positiva y Autoestima negativa (en este caso, obviamente, las correlaciones son negativas).

Tabla 4.34. Correlaciones VIA-Y con Autoestima positiva y Autoestima negativa.

	Autoestima positiva	Autoestima negativa
Optimismo	.59 **	- .56 **
Vitalidad	.53 **	- .44 **
Intimidad/amor	.45 **	- .41 **
Gratitud	.44 **	- .35 **
Perspectiva	.43 **	- .38 **
Creatividad	.39 **	- .33 **
Perseverancia	.37 **	- .30 **
Inteligencia social	.35 **	- .33 **
Humor	.33 **	- .33 **
Deseo de aprender	.33 **	
Apertura a la experiencia	.30 **	

** $p < .001$

4.4. Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988).

El afecto es uno de los conceptos fundamentales de la Psicología Positiva. Su estudio nos permite conocer el papel que el estado de ánimo tiene sobre el bienestar psicológico de la persona.

La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) ha sido aplicadas a 542 sujetos, de los cuáles 281 son varones (51,8%) y 261 mujeres (48,2%). La edad media de los sujetos es 14.43 (rango: 12-18) y se distribuyen proporcionalmente entre los cuatro cursos de la ESO.

4.4.1. Análisis y resultados obtenidos a través de la escala del PANAS.

La Escala de Afecto Positivo y Negativo (Watson, Clark y Tellegen, 1988) permite obtener dos puntuaciones independientes: una puntuación en Afecto Positivo y otra en Afecto Negativo. En la tabla 4.35. se recogen los índices de fiabilidad (Cronbach, 1951) y los descriptivos de cada una de las subescalas.

Tabla 4.35. Fiabilidad y descriptivos del PANAS

	Alpha	Media	Desv. típ.
PANASNegativo	.82	1.89	.75
PANASPositivo	.85	3.38	.75

En la muestra estudiada, la media en Afecto Positivo es mayor que la del Afecto Negativo.

En cuanto al sexo, no existen diferencias significativas ni en el Afecto Positivo ($t = 1.01$; $g.l.=540$; $p=0.31$) ni en el Negativo ($t = 1.61$; $g.l.=540$; $p=0.31$).

En cuanto a la edad, existen diferencias significativas en Afecto Positivo Positivo ($t = 4.04$; $g.l.= 540$; $p<.001$) siendo mayor la media en el grupo de preadolescentes ($x=3.50$; $d.t.=.75$) que en el de adolescentes ($x=3.24$; $d.t.=.73$). No existen diferencias de edad en el Afecto Negativo ($t = -.46$; $g.l.= 540$; $p=.65$).

4.4.2. Relación entre el afecto y las fortalezas

El afecto nos indica cómo nos sentimos ante una situación determinada o ante nuestra vida en general. No cabe duda de la influencia que la vivencia emocional que experimentamos juega en lo que hacemos y pensamos. En este sentido, se ha considerado interesante analizar las posibles relaciones entre el afecto, tanto positivo como negativo, con las fortalezas humanas, dos contenidos fundamentales en el estudio del bienestar psicológico.

En la tabla 4.36. quedan recogidas las correlaciones significativas.

Tabla 4.36. Correlaciones PANAS y VIA-Y

	Afecto Negativo	Afecto Positivo
Apreciación de la belleza		.30 **
Valor		.29 **
Creatividad	- .20 **	.42 **
Curiosidad	- .11 **	.32 **
Equidad	- .18 **	.15 **
Perdón		.14 **
Gratitud	- .16 **	.43 **
Integridad	- .18 **	.26 **
Optimismo	- .24 **	.48 **
Humor	- .10 *	.31 **
Perseverancia	- .19 **	.42 **
Apertura a la experiencia	- .12 **	.35 **
Generosidad	- .13 **	.31 **
Liderazgo		.27 **
Intimidad/Amor	- .24 **	.42 **
Deseo de aprender	- .20 **	.40 **
Humildad	- .15 **	
Prudencia	- .23 **	.22 **

Autorregulación	- .17 **	.16 **
Inteligencia social	- .18 **	.38 **
Espiritualidad	.12 **	.23 **
Ciudadanía	- .18 **	.34 **
Perspectiva	- .12 **	.42 **
Vitalidad	- .21 **	.57 **
PANASNegativo		- .016
PANASPositivo	- .016	

** $p < .001$

Prácticamente todas las subescalas del VIA-Y correlacionan negativamente con el Afecto Negativo medido por el PANAS (a excepción de Espiritualidad, cuya correlación es positiva, $r=.12$), aunque en ningún caso están por encima de $-.25$. Las fortalezas humanas y las emociones positivas en el momento presente aparecen relacionadas de forma significativa.

En cuanto al Afecto Positivo, todas las subescalas del VIA-Y correlacionan positivamente; en este caso, destacan: Vitalidad ($r=.57$), Optimismo ($r=.48$), Gratitud ($r=.43$), Intimidad, Perseverancia, Perspectiva (las tres con $r=.42$), Creatividad ($r=.42$) y Deseo de aprender ($r=.40$). En otras palabras, las fortalezas estarían asociadas a un estado de alta energía y concentración.

La correlación más significativa es con Vitalidad. De hecho, el Afecto Positivo recogido por el PANAS refleja en gran parte activación y un ítem específico es “Entusiasmado”. La fortaleza Vitalidad recoge información sobre nivel de activación, de energía, de actitud expectante e ilusionante ante la vida.

Por otro lado, la correlación entre PANAS positivo y PANAS negativo es de $-.02$, una puntuación invariablemente baja como se constata en estudios anteriores (Sandín, 2003; Watson *et al.*, 1988) y que apoya la idea de que se trata de dos dimensiones diferentes.

4.5. Las escalas de satisfacción con la vida.

Las medidas de satisfacción con la vida no podían excluirse de un estudio sobre el bienestar psicológico de los adolescentes. En este sentido, destacan los instrumentos creados por Huebner ampliamente utilizados y que permiten contrastar los resultados con los obtenidos en numerosas investigaciones (p. ej.: Huebner *et al.*, 1999; Samdal *et al.*, 1998)

4.5.1. La Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida para estudiantes (MSLSS, Huebner, 1991).

La Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida para Estudiantes (MSLSS) ha sido aplicada a 542 sujetos, de los cuáles 281 son varones (51,8%) y 261 mujeres (48,2%). La edad media de los sujetos es 14.43 (rango: 12-18) y se distribuyen proporcionalmente entre los cuatro cursos de la ESO.

En el presente estudio, la Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (MSLSS) presenta unos coeficientes de fiabilidad altos. Éstos y los descriptivos de la escala se recogen en la tabla 4.37.

Tabla 4.37. Fiabilidad y descriptivos de la escala MSLSS

Subescala MSLSS	Alpha	Media	Desv. típ.
Satisfacción con la Familia	.85	4.47	.96
Satisfacción con los Amigos	.87	5.16	.79
Satisfacción con el Colegio	.84	3.68	.99
Satisfacción con el Vecindario	.80	4.18	.91
Satisfacción con Uno/a mismo/a	.78	4.48	.81
Satisfacción Global	.90	4.40	.62

Los sujetos entrevistados expresan diferentes niveles de satisfacción en función de la dimensión evaluada. La satisfacción con los amigos es la más alta, mientras que la satisfacción con el colegio es la más baja. Ahora bien, todas las subescalas presentan puntuaciones por encima de la media (las puntuaciones en cada dimensión están entre 1 y 6, por lo que la puntuación media es 3.5), lo que nos indica un nivel de satisfacción tanto específico como global considerable en la muestra estudiada, lo que corrobora los resultados obtenidos en otras investigaciones.

No resulta extraño que sean los amigos la fuente principal de satisfacción, ya que es en la adolescencia cuando el grupo de iguales cobra toda su importancia, ni que la satisfacción con el colegio sea la más baja (debemos tener en cuenta que el nivel de exigencia de la etapa educativa en la que se encuentran los participantes aumenta considerablemente con respecto a etapas anteriores). También conviene resaltar que la satisfacción con la familia tiene una puntuación considerablemente buena, lo que de nuevo pone en evidencia que si bien los amigos se convierten en un punto central de las relaciones, la familia sigue constituyendo un grupo importante de referencia.

En cuanto al sexo, existen diferencias significativas en la puntuación global de la escala ($t=-2.15$; $g.l.=540$; $p<.05$) siendo mayor la media para las mujeres ($x=4.46$; $d.t.=.64$ vs. $x=4.35$; $d.t.=.59$). También se encuentran diferencias significativas en las subescalas Satisfacción con los amigos ($t = -3.04$; $g.l.= 540$; $p<.005$) y Satisfacción con el colegio ($t=-4.52$; $g.l.= 540$; $p<.001$) siendo mayor la media en las chicas en ambos casos ($x= 5.26$; $d.t.=.74$ vs. $x=5.06$; $d.t.=.81$) y ($x=3.88$; $d.t.=.96$ vs. $x=3.50$; $d.t.=.99$) respectivamente. En otras palabras, las chicas expresan mayor satisfacción que los chicos por los amigos y el colegio.

En relación a la edad, se encuentran diferencias significativas en la puntuación de la escala global y en las subescalas Satisfacción con la familia, Satisfacción con el colegio y Satisfacción con el vecindario, siendo mayor la media en el grupo de preadolescentes. En otras palabras, los sujetos entre 12 y 14 años se sienten más satisfechos con su vida en general, específicamente con su familia, el colegio y el lugar en el que viven, sin que haya diferencias en la Satisfacción con los amigos y en la Satisfacción con uno/ mismo/a.

Tabla 4.38. Diferencias de medias en función del grupo de edad a partir del MSLSS

Subescala MSLSS	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Satisfacción con la Familia	4 .59	.99	4 .34	.91	540	3 .05**
Satisfacción con el Colegio	3 .80	1 .04	3 .55	.92	540	2 .92**
Satisfacción con el Vecindario	4 .38	.93	3 .97	.85	540	5 .40***
Satisfacción Global	4 .50	.66	4 .30	.55	540	3 .89***

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

4.5.2. Relación entre el bienestar (MSLSS) y las fortalezas del VIA-Y.

¿Existen diferentes correlaciones entre la satisfacción con las dimensiones estudiadas y las diferentes fortalezas? Atendiendo a los resultados obtenidos encontramos que sí; las correlaciones más significativas son las siguientes:

- La satisfacción con la familia correlaciona significativamente con Gratitud ($r=.54$) y con Intimidad ($r=.53$). Recordemos que la fortaleza Intimidad hace referencia a sentirse querido por otros, por lo que no es de extrañar que sea la familia la principal responsable de generar estos sentimientos, también en la adolescencia.
- Las correlaciones entre el VIA-Y y la satisfacción con los amigos presenta, por lo general, las correlaciones más bajas. La correlación más alta ($r=.36$) se establece

con la fortaleza Intimidad. No existen correlaciones significativas con las fortalezas Perdón, Autorregulación, Espiritualidad y Apreciación de la belleza

- La satisfacción con el colegio correlaciona con las subescalas Perseverancia ($r=.47$) y Deseo de aprender ($r=.52$), posiblemente las fortalezas más asociadas al contexto escolar.
- La correlación más alta en la Satisfacción con el lugar en que vive se encuentra con Vitalidad ($r=.40$).
- La satisfacción con uno mismo correlaciona con: Creatividad ($r=.46$), Optimismo ($r=.50$), Humor ($r=.53$), Intimidad ($r=.50$), Inteligencia Social ($r=.43$), Perspectiva ($r=.47$) y Vitalidad ($r=.51$), la mayoría de ellas, como ya se apuntó, englobadas dentro del factor de fortalezas sociales.

Siguiendo la propuesta de Seligman (2003) de promoción de lo positivo de la experiencia humana, estos datos pueden ser una pequeña aportación en el análisis de las características de organizaciones positivas: ¿cómo deben ser y/o qué pueden hacer las familias, los colegios y los barrios para generar satisfacción y promover el desarrollo de fortalezas humanas en los niños y adolescentes? Los datos van confirmando la importancia de sentirse querido y agradecido (familias); de favorecer la perseverancia y el deseo de aprender (colegios) y diseñar actividades, contextos, etc., que contribuyan al desarrollo de la vitalidad y el optimismo (sociedad en general).

Tabla 4.39. Correlaciones significativas entre MSLSS y las fortalezas del VIA-Y.

	Satisfacción con la familia	Satisfacción con los amigos	Satisfacción con el colegio	Satisfacción con el vecindario	Satisfacción con uno/a mismo/a	Satisfacción global
Apreciación de la belleza	.28**		.37**	.10*	.18**	.29**
Valor	.27**	.19**	.21**	.12**	.24**	.29**
Creatividad	.28**	.24**	.27**	.23**	.46**	.42**
Curiosidad	.30**	.11*	.35**	.20**	.22**	.34**
Equidad	.24**	.13**	.33**	.10*	.10*	.26**
Perdón	.17**		.23**	.15**		.20**
Gratitud	.54**	.28**	.39**	.31**	.39**	.54**
Integridad	.33**	.19**	.31**	.13**	.20**	.33**
Optimismo	.37**	.22**	.35**	.27**	.50**	.48**
Humor	.18**	.33**		.21**	.53**	.35**
Perseverancia	.38**	.19**	.47**	.17**	.32**	.43**
Apertura a la experiencia	.29**	.12**	.30**	.16**	.25**	.32**
Generosidad	.31**	.32**	.29**	.20**	.28**	.40**
Liderazgo	.17**	.22**		.12**	.39**	.26**
Intimidad/amor	.53**	.36**	.29**	.36**	.50**	.57**
Deseo de aprender	.38**	.13**	.52**	.22**	.23**	.44**

Humildad	.21**	.17**	.16**			.18**
Prudencia	.30**	.10*	.27**	.14**	.20**	.29**
Autorregulación	.24**		.27**		.11**	.19**
Inteligencia social	.35**	.25**	.26**	.21**	.43**	.42**
Espiritualidad	.28**		.25**	.25**		.25**
Ciudadanía	.39**	.34**	.38**	.23**	.34**	.48**
Perspectiva	.31**	.30**	.27**	.19**	.47**	.43**
Vitalidad	.40**	.27**	.33**	.40**	.51**	.54**

** p<.001

En cuanto a la Satisfacción con uno/a mismo/a y el VIA-Y, destacan las correlaciones con Humor ($r=.53$), Vitalidad ($r=.51$), Optimismo ($r=.50$) e Intimidad ($r=.50$). La satisfacción con uno/a mismo/a hace especial hincapié en la visión que la persona tiene sobre sí misma y el grado de satisfacción con su forma de ser, sentir y pensar. En este sentido, cabe esperar una fuerte relación con otras medidas de autoestima. En el presente estudio, se ha encontrado una correlación entre esta escala y la Autoestima (evaluada a través del cuestionario de Rosenberg) moderadamente significativa y alta ($r=.61$). En la tabla 4.40. puede apreciarse, además, cómo al ordenar las correlaciones entre fortalezas y satisfacción con uno/a mismo/a y fortalezas y autoestima, se repiten las mismas fortalezas (aunque aparecen en diferente orden). La Vitalidad, el Optimismo y la Intimidad aparecen como fortalezas comunes con unas correlaciones positivas altas. Sentirse querido/a, con ganas y energía para hacer cosas y con una perspectiva positiva hacia el futuro parecen estar asociadas a una imagen positiva de uno/a mismo/a.

Tabla 4.40. Correlaciones significativas $>.35$ entre fortalezas y satisfacción con uno/a mismo/a (MSLSS) y Autoestima (RSE).

	Satisfacción con uno/a mismo/a (MSLSS)	Autoestima de Rosenberg
Humor	.53**	.36**
Vitalidad	.51**	.53**
Optimismo	.50**	.63**
Intimidad/amor	.50**	.47**
Perspectiva	.47**	.44**
Creatividad	.46**	.39**
Inteligencia social	.43**	.37**
Gratitud	.39**	.43**

** p<.001

También resulta interesante analizar las correlaciones encontradas entre las diferentes subescalas que conforman el MSLSS. La satisfacción con la familia presenta la correlación más alta con la satisfacción global ($r=.76$) evaluada con el mismo instrumento, seguida de la satisfacción con el vecindario ($r=.73$). La variable que menos correlaciona con satisfacción global, es la satisfacción con el colegio ($r=.62$), aunque también se puede

considerar moderadamente alta. Hay que destacar, además, la relación entre satisfacción con uno/a mismo/a y la satisfacción con los demás, tanto con la propia familia ($r=.45$), como con los amigos ($r=.53$). La satisfacción con la familia es la subescala que presenta las correlaciones más altas con el resto de las dimensiones.

Las diferencias en las correlaciones entre las dimensiones de satisfacción con la vida evaluadas, también podrían ser un indicador de cierta independencia entre estas variables.

Tabla 4.41. Correlaciones significativas ($>.30$) entre las dimensiones de satisfacción con la vida (MSLSS).

	Satisfacción con la familia	Satisfacción con los amigos	Satisfacción con el colegio	Satisfacción con el vecindario	Satisfacción con uno/a mismo/a	Satisfacción global
Satisfacción con la familia	1					
Satisfacción con los amigos	.35**	1				
Satisfacción con el colegio	.40**	.18**	1			
Satisfacción con el vecindario	.48**	.34**	.28**	1		
Satisfacción con uno/a mismo/a	.45**	.53**	.22**	.37**	1	
Satisfacción global	.76**	.67**	.62**	.73**	.69**	1

** $p<.001$

Puesto que la escala MSLSS proporciona una puntuación en satisfacción global, se estudia la relación entre ésta y las diferentes fortalezas. En la tabla 4.42. se recogen las correlaciones mayores de .40 (todas son positivas).

Tabla 4.42. Correlaciones $>.40$ entre Satisfacción con la vida (MSLSS) y fortalezas humanas (VIA-Y)

	Satisfacción global (MSLSS)
Intimidad	.57 **
Gratitud	.54 **
Vitalidad	.54 **
Optimismo	.48 **
Ciudadanía	.48 **
Deseo de aprender	.44 **
Perseverancia	.43 **
Perspectiva	.43 **
Inteligencia social	.42 **
Creatividad	.42 **
Generosidad	.40 **

** $p<.001$

Como puede observarse, las correlaciones más altas se encuentran con Intimidad, Gratitud (las dos subescalas asociadas a la Satisfacción con la familia y una de ellas, con

la Satisfacción con uno/a mismo/a) y la Vitalidad (que correlaciona por encima de .39 con Satisfacción con la familia, con el colegio, el vecindario y uno mismo).

4.5.3. Escalas breves de satisfacción con la vida.

Tanto la Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la vida para estudiantes (BMSLSS, Seligson, Huebner y Valois, 2003) como la Escala de Satisfacción con la vida para estudiantes (SLSS, Huebner, 1991) han demostrado ser útiles para evaluar la salud psicológica de niños y adolescentes y a través de ellas se puede obtener información que no puede ser recogida por escalas orientadas hacia lo patológico (Huebner, Suldo y Valois, 2003).

Las dos son escalas breves que permiten obtener una puntuación global en satisfacción con la vida, pero el contenido es distinto. La BMSSS se compone de 6 ítems que valoran la satisfacción con cinco dominios: la familia, el colegio, los amigos, el vecindario y uno/a mismo/a, además de preguntar sobre la satisfacción con la vida en general. Por lo tanto, cada una de las dimensiones es evaluada a través de un único ítem que pregunta directamente por el grado de satisfacción con dicha dimensión. La puntuación obtenida a través de esta escala engloba los diferentes niveles de satisfacción con contextos fundamentales en la vida del niño/adolescente. En cambio, la SLSS, formada por 7 ítems, es una escala dirigida únicamente a conocer la satisfacción general con la vida a través de cuestiones relacionadas con ésta (e.g.: *En mi vida las cosas me van bien* o *Mi vida es justo lo que quiero*).

Diferentes estudios han demostrado que ambas escalas son apropiadas para niños y adolescentes, fundamentalmente por su brevedad pero también por su sencilla comprensión, y han demostrado una validez y fiabilidad adecuadas (Huebner et al, 2003).

En el presente apartado se quiere estudiar las características de estas dos escalas y profundizar en el estudio y comprensión de la satisfacción vital de los adolescentes.

La Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la vida para Estudiantes (BMSLSS) ha sido aplicada a 542 participantes, de los cuáles 281 son varones (51,8%) y 261 mujeres (48,2%). La edad media de los sujetos es 14.43 (rango: 12-18) y se distribuyen proporcionalmente entre los cuatro cursos de la ESO.

Presenta un coeficiente de fiabilidad de .75. La puntuación media obtenida en la escala ha sido 5.51 (la puntuación máxima es 7) y la desviación típica .93.

En cuanto al sexo, no se encuentran diferencias significativas ($t=.79$; $g.l.=540$; $p=.43$). En la escala MSLSS sí se observaban diferencias (las chicas estaban más satisfechas con su vida en general, con los amigos y con colegio). Para detectar posibles diferencias entre los dominios con la escala BMSLSS se procede a analizar las medias de cada uno de los ítems que la componen (en esta escala se evalúa cada uno de los dominios: familia, amigos, experiencia escolar, uno/a mismo/a, vecindario y satisfacción global, con un solo ítem). En este caso, se encuentran diferencias entre sexos en la dimensiones Satisfacción con la experiencia escolar (las chicas puntúan más alto) y Satisfacción con uno/a mismo/a (los chicos puntúan más alto). Ahora bien, no podemos olvidar que se están comparando los datos obtenidos a partir de un único ítem.

Tabla 4.43. Diferencias significativas en función del sexo por ítems (BMSLSS).

ITEMS BMSLSS	Chicos		Chicas		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Satisfacción con el Colegio	4.48	1.63	4.79	1.56	540	-2.18*
Satisfacción con uno/a mismo/a	5.67	1.39	5.30	1.64	540	2.86**

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

En cuanto a la edad, sí se encuentran diferencias significativas ($t=4.95$; $g.l.=540$; $p<.001$), siendo mayor la media para el grupo de preadolescentes ($x=5.7$; $d.t.=.91$ vs. $x=5.31$; $d.t.=.92$). Este dato coincide con los obtenidos con la escala MSLSS. Si se analiza de nuevo el BMSLSS atendiendo a los ítems, se encuentran diferencias significativas en las dimensiones: satisfacción con la familia, satisfacción con la experiencia escolar, satisfacción con uno/a mismo/a, satisfacción con el vecindario y con la vida en general. En todos los casos, los preadolescentes obtenían medias más altas que los adolescentes.

Tabla 4.44. Diferencias significativas en función del grupo de edad por ítems (BMSLSS).

Subescala MSLSS	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Satisfacción con la familia	6.08	1.20	5.65	1.37	540	3.92***
Satisfacción con los amigos	6.11	1.23	6.12	1.13	540	-.12 (s.b.=.90)
Satisfacción con el colegio	4.83	1.59	4.40	1.59	540	3.11**
Satisfacción con el vecindario	5.69	1.48	5.27	1.53	540	3.30**
Satisfacción con uno/a mismo/a	5.54	1.34	4.98	1.61	540	4.41***
Satisfacción global	5.97	1.22	5.45	1.36	540	4.68***

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

La escala de Satisfacción con la vida ha sido completada por el total de la muestra: 1049 sujetos de los cuales 516 son varones (49,2%) y 533 son mujeres (50,8%). Las edades

están comprendidas entre los 12 y los 18 años, siendo la media 14.27 (d.t.=1.32). Presenta una fiabilidad de .83, una media de 33.13 (la puntuación máxima es 49) y una d.t. = 8.21.

En cuanto al sexo, no existen diferencias significativas ($t=1.68$; $g.l.=1047$; $p=.09$). Nuevamente este dato es distinto al encontrado con la escala MSLSS, lo cual puede explicarse fundamentalmente porque están midiendo cosas diferentes. La MSLSS aporta una medida más comprehensiva ya que la satisfacción con la vida es la media de las satisfacciones expresadas en cinco dominios diferentes.

En función de la edad, existen diferencias significativas ($t=3.79$; $g.l.=1047$; $p<.001$), siendo la media mayor en el grupo de preadolescentes ($x=33.97$; d.t.=8.25 vs. $x=32.05$; d.t.=8.03), es decir, los sujetos entre 12 y 14 años manifiestan una mayor satisfacción con la vida que los de más edad. Este dato de nuevo confirma lo obtenido a través de otras escalas sobre satisfacción: ésta disminuye con la edad, tanto cuando se refiere a una visión global de la vida como cuando se evalúan diferentes dominios de la misma.

Atendiendo a los resultados obtenidos, las tres escalas que se han utilizado para evaluar satisfacción en estudiantes presentan unos índices de fiabilidad más que adecuados. La utilización de una u otra dependerá fundamentalmente del objetivo de la investigación y del tamaño de la muestra, ya que posiblemente para poder discriminar entre dominios de satisfacción sea más adecuada la utilización de la escala más larga (MSLSS) pues nos informa de diferencias que no se recogen cuando se utiliza la versión abreviada (BMSLSS).

Tabla 4.45. Comparación de las tres escalas que evalúan satisfacción con la vida: fiabilidad y diferencias en función del sexo y de la edad.

Satisfacción con...	Fiabilidad			Diferencias en sexo			Diferencias en edad		
	MSLSS N=542	BMSLSS N=542	SLSS N=1049	MSLSS N=542	BMSLSS N=542	SLSS N=1049	MSLSS N=542	BMSLSS N=542	SLSS N=1049
Familia	.85						Preadolescentes más alto		
Amigos	.87			Chicas más alto					
Colegio	.84			Chicas más alto			Preadolescentes más alto		
Vecindario	.80						Preadolescentes más alto		
Uno/a mismo/a	.78								
Vida global	.90	.75	.83	Chicas más alto	No	No	Preadolescentes más alto	Preadolescentes más alto	Preadolescentes más alto

4.5.4. Relaciones entre bienestar (BMSLSS y SLSS) y fortalezas humanas.

Al analizar las correlaciones entre estos instrumentos, se encuentra que la satisfacción con la vida correlaciona positiva y significativamente con todas las fortalezas humanas (a excepción de la satisfacción con la vida medida con BMSLSS que no correlaciona con Humildad). Con ambos instrumentos, las correlaciones más significativas se establecen con las siguientes fortalezas: Optimismo, Vitalidad, Intimidad/amor y Gratitud. Estos datos coinciden con las correlaciones que se encontraron con la escala MSLSS y con los resultados de otras investigaciones similares (Park y Peterson, 2006).

Tabla 4.46. Correlaciones por encima de .30 de las escalas BMSLSS y SLSS con las fortalezas

	BMSLSS	SLSS
Optimismo	.53**	.53**
Vitalidad	.51**	.49**
Intimidad/Amor	.49**	.47**
Gratitud	.41**	.45**
Perseverancia	.38**	.37**
Inteligencia social	.36**	.32**
Perspectiva	.34**	
Deseo de aprender	.33**	.30**

** p<.001

Como puede observarse en la tabla 4.46., las correlaciones más altas de las dos escalas breves de satisfacción con la vida se establecen con prácticamente las mismas fortalezas. El Optimismo, la Vitalidad, la Intimidad/amor y la Gratitud son las fortalezas más fuertemente asociadas a satisfacción, tanto si se evalúa como un concepto global como si se tienen en cuenta las diferentes dimensiones que pueden componerla.

4.5.5. Relación entre las fortalezas y la satisfacción con la vida cuando se controla el afecto.

Cabe preguntarse en qué medida la relación entre fortalezas y satisfacción con la vida está mediado o influenciado por el afecto. La muestra del presente estudio completó una escala de afecto positivo y negativo (PANAS) evaluando el mismo en el momento presente. Así, se dispone de datos que permiten conocer cómo se siente el participante en el momento de completar las pruebas.

Tabla 4.47. Correlaciones entre las fortalezas y la satisfacción con la vida (controlando el afecto)

	SLSS	SLSS controlando afecto
Apreciación de la belleza	.15**	.01
Valor	.14**	-.02
Creatividad	.24**	.02
Curiosidad	.22**	.00
Equidad	.16**	.01
Perdón	.17**	.06
Gratitud	.45**	.32
Integridad	.22**	.04
Optimismo	.53**	.34
Humor	.24**	.07
Perseverancia	.37**	.12
Apertura a la experiencia	.23**	.02
Amabilidad	.18**	-.02
Liderazgo	.22**	.08
Intimididad/amor	.47**	.27
Deseos de arrender	.30**	.02
Humildad	.07*	.03
Prudencia	.28**	.14
Autorregulación	.18**	.09
Inteligencia Social	.32**	.13
Espiritualidad	.19**	.18
Ciudadanía	.27**	.06
Perspectiva	.29**	.10
Vitalidad	.49**	.25

** p<.001

En la tabla 4.47. se muestran las correlaciones entre las diferentes fortalezas y la satisfacción global con la vida evaluada con la SLSS (N=1049), así como las correlaciones entre estas variables controlando el efecto del afecto positivo y negativo recogido por el PANAS.

Como puede observarse, cuando se controla el efecto del estado de ánimo sobre las fortalezas, las correlaciones con satisfacción con la vida disminuyen hasta dejar de ser significativas.

Ser optimista, estar agradecido y querido y sentirse entusiasta, son las fortalezas que más correlacionan con satisfacción cuando se controla el estado de ánimo.

4.5.6. El papel mediador de las fortalezas humanas.

Uno de los objetivos del presente trabajo es analizar las posibles relaciones entre el clima familiar, las fortalezas y la satisfacción con la vida. La influencia que la familia tiene durante la adolescencia se ha constatado en numerosos estudios y en los diferentes resultados presentados en este trabajo. Tal y como resumen (Jiménez, Musitu y Murgui, 2006), la calidad de las relaciones familiares resultan cruciales en el desarrollo de las competencias que el adolescente necesita para afrontar con éxito la transición hacia la vida adulta. En este sentido, la percepción que el adolescente tiene sobre las relaciones existentes en su familia presenta correlaciones significativas y positivas con todas las fortalezas humanas estudiadas y con la satisfacción global con la vida, tal y como queda recogido en la tabla 4.48.

La manera en que el clima familiar percibido influye en la satisfacción de la vida del adolescente es un tema de gran interés ya que aporta información útil sobre cómo algunas características de la familia pueden determinar su bienestar subjetivo. Por otro lado, resulta interesante conocer si en esa relación pueden estar influyendo algunos atributos psicológicos de los hijos, concretamente las fortalezas humanas que éstos poseen y en cuyo desarrollo también juega un papel esencial la familia.

Tabla 4.48. Correlaciones entre las fortalezas humanas, SLSS y dimensión Relaciones del FES

	Satisfacción global con la vida (SLSS)	Dimensión relaciones (FES)
SLSS	1	.51**
Apreciación de la belleza	.15**	.22**
Valor	.14**	.20**
Creatividad	.24**	.22**
Curiosidad	.22**	.25**
Justicia	.16**	.20**
Perdón	.17**	.14**
Agradecimiento	.45**	.47**
Autenticidad	.22**	.32**
Optimismo	.53**	.35**
Humor	.24**	.11**
Perseverancia	.37**	.35**
Juicio	.23**	.30**
Generosidad	.18**	.28**
Liderazgo	.22**	.18**
Intimidad	.47**	.51**
Deseo de aprender	.30**	.31**
Humildad	.07*	.16**
Prudencia	.28**	.32**
Autorregulación	.18**	.26**

Inteligencia social	.32**	.33**
Espiritualidad	.19**	.22**
Ciudadanía	.27**	.33**
Perspectiva	.29**	.28**
Entusiasmo	.49**	.35**
FESREL	.51**	1

N= 542, ** p<.001

Para evaluar el posible papel mediador de las diferentes fortalezas entre las relaciones familiares percibidas y la satisfacción global del adolescente se realizan varios análisis siguiendo los pasos propuestos por Baron y Kenny (1986). Según estos autores, la mediación se probaría si la relación entre las variables independientes y la mediadora y entre la mediadora y la dependiente es significativa; y si los coeficientes de relación directa entre las variables independientes y la dependiente de un primer modelo disminuyen al incluir la mediadora en un segundo modelo.

En la tabla 4.48. se observan correlaciones significativas entre las diferentes variables, cumpliendo así el primer requisito. Para confirmar la mediación, se procede a realizar diferentes análisis de regresión en los que la satisfacción con la vida es siempre la variable criterio. A continuación se recogen los resultados al introducir las distintas fortalezas como variables mediadoras. En aquellos casos en las que se confirma que existe una mediación parcial, se aplicó el test de significación de Sobel para confirmar la magnitud de las mediaciones.

Se analizó el efecto mediador de las fortalezas englobadas en el factor de fortalezas de temperamento: Prudencia, Autorregulación, Optimismo, Perseverancia y Autenticidad. El análisis se realizó con cada una de las fortalezas por separado, pero se recogen agrupadas en el mismo gráfico para no multiplicar los mismos y facilitar al máximo la comprensión. Al lado de cada fortaleza se recoge el nivel de significación del Test de Sobel.

Como puede observarse en la tabla 4.49., todas las fortalezas de este grupo tienen un efecto mediador significativo entre el clima familiar percibido por los adolescentes y la satisfacción con la vida que expresan.

Figura 4.6. Fortalezas de temperamento como mediadoras.

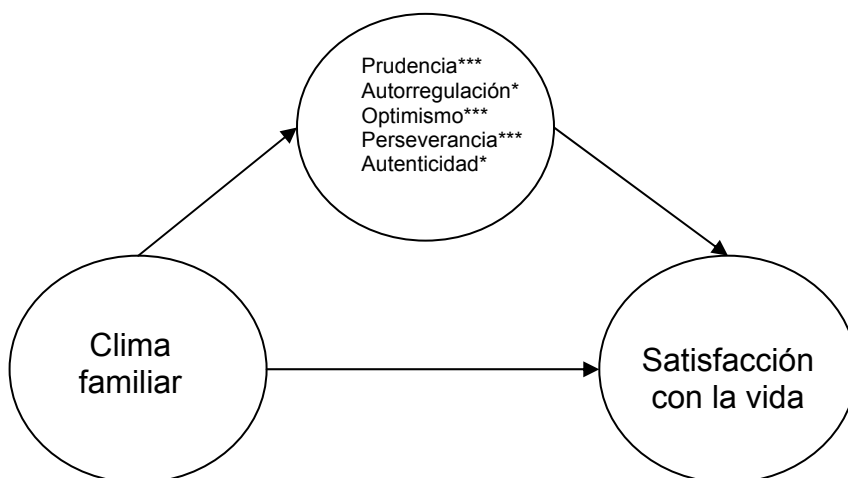
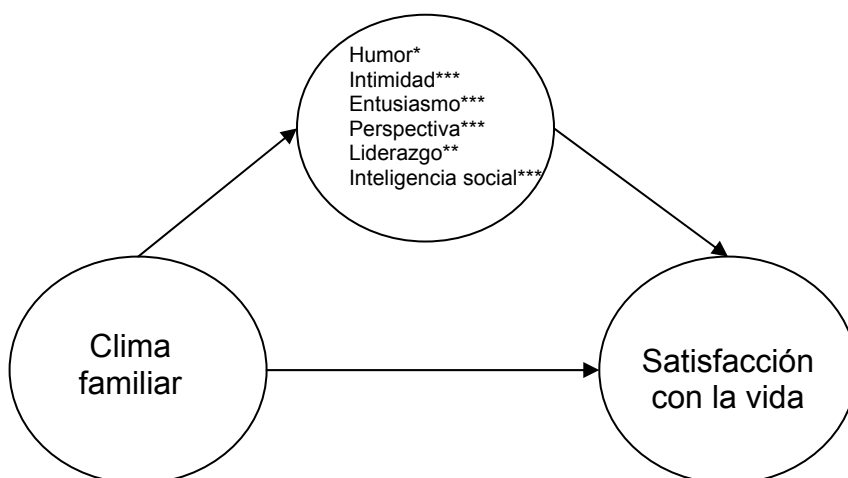


Tabla 4.49. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas de temperamento; variable criterio: satisfacción con la vida.

Predictor Mediador	Beta	t	Sig.	Mediación	Test de Sobel	
					Sobel	P
Clima familiar	.46	11.87	.000	Parcial	3.59	<.0001
Prudencia	.15	3.40	.000			
Clima familiar	.48	12.65	.000	Parcial	2.03	<.05
Autorregulación	.08	2.14	.033			
Clima familiar	.35	10.08	.000	Parcial	7.30	<.0001
Optimismo	.44	12.50	.000			
Clima familiar	.43	11.17	.000	Parcial	4.82	<.0001
Perseverancia	.23	5.88	.000			
Clima familiar	.48	12.36	.000	Parcial	1.96	<.05
Autenticidad	.08	2.04	.042			

Figura 4.7. Fortalezas sociales como mediadoras.



Un análisis similar se realizó con las fortalezas sociales: Humor, Intimidad, Entusiasmo, Perspectiva, Liderazgo e Inteligencia Social. Todas estas fortalezas (ver tabla 4.50.) tienen un efecto mediador parcial significativo entre clima familiar y la satisfacción con la vida.

Tabla 4.50. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas sociales; variable criterio: satisfacción con la vida.

Predictor Mediador	Beta	t	Sig.	Mediación	Test de Sobel	
					Sobel	P
Clima familiar	.48	13.32	.000	Parcial	2.32	<.05
Humor	.20	5.49	.000			
Clima familiar	.35	8.52	.000	Parcial	6.65	<.0001
Intimidad	.31	7.61	.000			
Clima familiar	.37	10.28	.000	Parcial	6.97	<.0001
Entusiasmo	.40	11.33	.000			
Clima familiar	.45	11.90	.000	Parcial	4.45	<.0001
Perspectiva	.21	5.58	.000			
Clima familiar	.48	12.94	.000	Parcial	2.74	<.01
Liderazgo	.13	3.45	.001			
Clima familiar	.44	11.37	.000	Parcial	4.60	<.0001
Inteligencia social	.21	5.55	.000			

Al realizar los análisis de regresión utilizando como variable predictora el clima familiar y como variables mediadoras las fortalezas de empatía/compasión se encuentra que Valor, Humildad, Generosidad y Equidad no tienen un papel mediador significativo entre el clima familiar y la satisfacción con la vida. El test de Sobel no resultó significativo con el Perdón como variable mediadora (Sobel=1.80, $p=.07$).

Figura 4.8. Fortalezas de empatía/compasión como mediadoras.

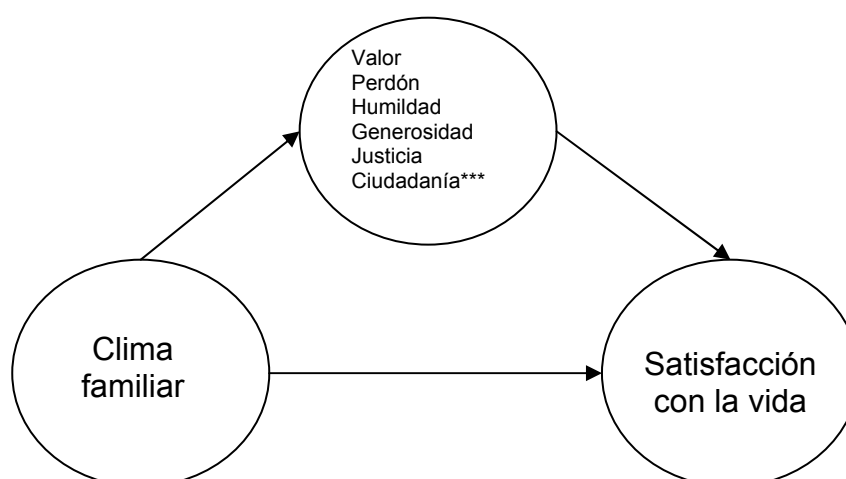


Tabla 4.51. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas de empatía/compasión; variable criterio: satisfacción con la vida.

Predictor Mediador	Beta	t	Sig.	Mediación	Test de Sobel	
					Sobel	P
Clima familiar	.49	13.02	.000	No significativa		
Valor	.07	1.87	.063			
Clima familiar	.49	13.28	.000	Parcial	1.80	.07 n.s.
Perdón	.08	2.26	.024			
Clima familiar	.50	13.38	.000	No significativa		
Humildad	.03	.73	.466			
Clima familiar	.49	12.67	.000	No significativa		
Generosidad	.07	1.73	.085			
Clima familiar	.50	13.12	.000	No significativa		
Justicia	.05	1.42	.155			
Clima familiar	.46	11.89	.000	Parcial	3.33	<.0001
Ciudadanía	.14	3.61	.000			

Las fortalezas cognitivas (Apreciación de la belleza, Creatividad, Curiosidad, Apertura a la experiencia y Deseo de aprender) tienen un efecto moderador parcial significativo entre clima familiar y satisfacción con la vida.

Figura 4.9. Fortalezas cognitivas como mediadoras.

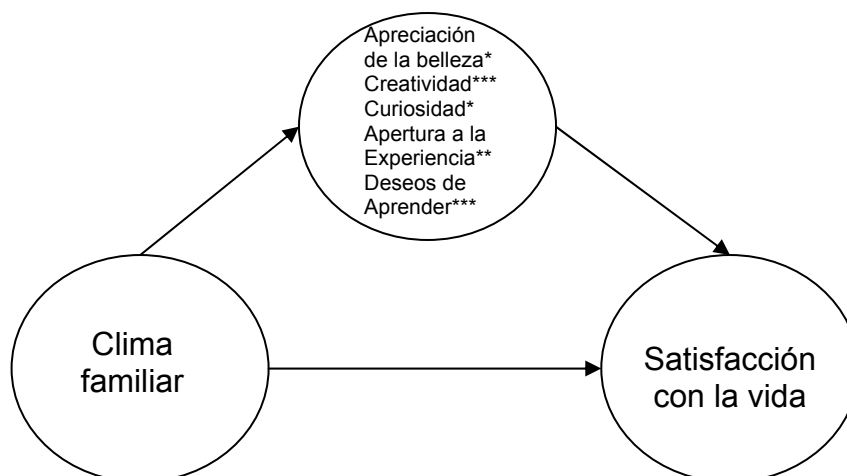


Tabla 4.52. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas cognitivas; variable criterio: satisfacción con la vida.

Predictor Mediador	Beta	t	Sig.	Mediación	Test de Sobel	
					Sobel	p
Clima familiar	.51	13.67	.000	Parcial	2.15	<.05
Apreciación de la belleza	.15	4.97	.000			
Clima familiar	.46	12.43	.000	Parcial	3.93	<.0001
Creatividad	.21	5.63	.000			
Clima familiar	.48	12.67	.000	Parcial	2.26	<.05
Curiosidad	.09	2.42	.016			
Clima familiar	.47	12.30	.000	Parcial	2.63	<.01
Apertura a la experiencia	.11	2.84	.005			
Clima familiar	.46	11.89	.000	Parcial	3.57	<.0001
Deseo de aprender	.16	4.12	.000			

Las fortalezas transcendentales (Espiritualidad y Agradecimiento) también tienen un efecto mediador significativo parcial entre clima familiar y satisfacción con la vida, tal y como queda recogido en la tabla 4.53.

Figura 4.10. Fortalezas transcendentales como mediadoras.

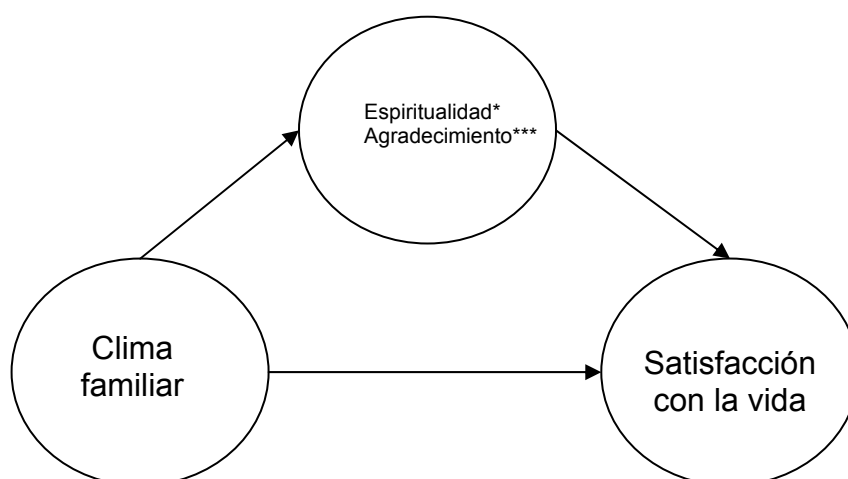


Tabla 4.53. Modelos mediacionales. Variable predictora: clima familiar; variable mediadora: fortalezas transcendentales o espirituales; variable criterio: satisfacción con la vida.

Predictor Mediador	Beta	t	Sig.	Mediación	Test de Sobel	
					Sobel	p
Clima familiar	.48	12.76	.000	Parcial	2.51	<.05
Espiritualidad	.11	2.87	.004			
Clima familiar	.34	8.79	.000	Parcial	7.42	<.0001
Agradecimiento	.35	8.91	.000			

En resumen, los datos apoyan la hipótesis del papel moderador de prácticamente todas las fortalezas entre el clima familiar y la satisfacción con la vida. El test de Sobel confirma que la magnitud de la mediación parcial es significativa en todos los casos menos en la fortaleza Perdón que no es significativa (Sobel=1.80; p=.07).

Las fortalezas Valor, Justicia, Generosidad y Humildad no aparecen como mediadoras significativas entre el clima familiar y la satisfacción con la vida. Todas estas fortalezas forman parte del factor de fortalezas de empatía/compasión, entre las cuales también se incluye el Perdón.

4.6. El Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier, Carver y Bridges, 1994).

El Test de Orientación Vital-Revisado (Scheier, Carver y Bridges, 1994) ha sido completado por 1049 sujetos, es decir, por el total de la muestra. En el presente estudio se ha considerado una estructura bifactorial del instrumento. La subescala Optimismo presenta una fiabilidad de .65 y la de Pesimismo .57. La media de Optimismo es significativamente mayor que la de Pesimismo ($t=19.94$; $g.l.=1048$; $p<.001$) y puede considerarse una muestra bastante optimista (el valor máximo de cada subescala es 15). La correlación entre Optimismo y Pesimismo es $-.38$ ($p<.001$).

Tabla 4.54. Descriptivos de Optimismo y Pesimismo según sexo y edad

		Optimismo		Pesimismo	
		Media	d.t.	Media	d.t.
Sexo	Muestra total	11.05	2.50	8.55	2.37
	Chicos	11.12	2.45	8.56	2.39
	Chicas	10.99	2.56	8.55	2.36
Grupo de edad	Preadolescentes	11.30	2.41	8.42	2.30
	Adolescentes	10.37	2.58	8.71	2.46

En cuanto al sexo, no se encuentran diferencias significativas ni en Optimismo ($t=.89$; $g.l.=1047$; $p=.37$) ni en Pesimismo ($t=.83$; $g.l.=1047$; $p=.93$).

En función de la edad, sí hay diferencias significativas siendo mayor el Optimismo ($t=3.70$; $g.l.=1047$; $p<.001$) en el grupo de preadolescentes ($x=11.30$; $d.t.=2.41$ vs. $x=10.73$; $d.t.=2.58$) y menor el Pesimismo ($t=-1.99$; $g.l.=1047$; $p<.05$) en el mismo grupo ($x=8.42$; $d.t.=2.30$ vs. $x=8.71$; $d.t.=2.46$).

Para estudiar si las diferencias encontradas optimismo y pesimismo en función de la edad se repiten o no en función del sexo, se realiza un MANOVA. La interacción de ambos factores (sexo y edad) presenta diferencias significativas únicamente en el Optimismo ($F_{(1,1045)}=4.67$, $p<.05$) siendo mayor en los chicos de menor edad. No se encuentran diferencias significativas en el resto de los grupos.

En cuanto a la relación con las fortalezas humanas, se encuentra que el Optimismo correlaciona significativamente con todas las subescalas del VIA-Y, siendo las correlaciones más altas con Optimismo, Vitalidad, Gratitud e Intimidad/Amor.

El Pesimismo también correlaciona significativamente con todas las fortalezas (a excepción de Humildad, con la que no hay correlación significativa), pero ésta vez de forma negativa. En la tabla 4.55. se recogen las correlaciones más significativas.

Tabla 4.55. Correlaciones entre Optimismo y Pesimismo del LOT-R y fortalezas humanas (VIA-Y)

	Optimismo LOT-R	Pesimismo LOT-R
Optimismo	.62**	-.42**
Vitalidad	.48**	-.36**
Gratitud	.44**	
Intimidad/Amor	.44**	-.32**
Inteligencia social	.36**	
Perseverancia	.36**	
Ciudadanía	.35**	
Deseo de aprender	.35**	
Apertura a la experiencia	.34**	
Creatividad	.34**	
Perspectiva	.32**	

** p<.001

4.7. Problemas psicopatológicos (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Marqués et al., 2004).

El bienestar psicológico no es sólo la ausencia de patología. Esta idea que es central en el desarrollo de la presente tesis no se contradice con la necesidad de conocer también cuáles son los posibles problemas psicológicos presentes en la población adolescente. Por otro lado, es interesante investigar las posibles relaciones entre los conceptos asociados al bienestar (fortalezas humanas y satisfacción fundamentalmente) con variables tan importantes como la depresión o la ansiedad.

Con este objetivo se ha utilizado el Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 1992; González Marqués et al., 2004) que permite evaluar diferentes problemas psicológicos y de conducta, como por ejemplo la depresión, una actitud negativa hacia el colegio o estrés social. Incluye además otras medidas que podrían incluirse dentro de la Psicología Positiva como la Autoestima, lo que permitirá seguir profundizando en el estudio de variables “saludables”.

El BASC ha sido aplicado a 507 sujetos de los cuáles 235 son varones (46,4%) y 272 mujeres (53,6%). La edad media de los sujetos es 14.10 y se encuentra comprendida entre los 12 y los 17 años

En cuanto a la escolarización, se distribuyen entre los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria según se recoge en la tabla 4.56.

Tabla 4.56. Distribución por cursos de los participantes que han completado el BASC

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	151	29,8
2º ESO	139	27,4
3º ESO	147	29,0
4ª ESO	70	13,8
Total	507	100,0

4.7.1. Análisis y resultados obtenidos a través del BASC.

En la tabla 4.58. se recogen las fiabilidades (Cronbach, 1951) de cada una de las subescalas del BASC y las obtenidas en el estudio original con muestra española (n=753).

Tabla 4.57. Fiabilidad de las subescalas del BASC en el presente estudio y en estudio original

	ALPHA	Alpha en el estudio español original (González Marqués et al., 2004)
Actitud Negativa colegio	.85	.82
Depresión	.85	.79
Estrés social	.83	.79
Autoestima	.81	.83
Atipicidad	.79	.79
Locus control	.76	.70
Ansiedad	.76	.78
Relaciones positivas padres	.76	.68
Incapacidad	.75	.73
Actitud negativa profesores	.75	.75
Relaciones Interpersonales positivas	.74	.79
Búsqueda sensaciones	.72	.73
Somatización	.67	.65
Confianza	.49	.46

Destaca la baja fiabilidad de la escala Confianza. En los estudios originales americanos esta escala era la que más bajo coeficiente alfa obtenía (Reynolds y Kamphaus, 1992), resultado similar en la adaptación española (Marqués *et al.*, 2004).

En la tabla 4.58. se presentan las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada subescala.

Tabla 4.58. Descriptivos de las subescalas del BASC.

	Máximo	Media	Desv. típ.
Actitud negativa colegio	10	4.05	3.02
Ansiedad	15	7.66	3.33
Actitud negativa profesores	9	3.79	2.48
Atipicidad	16	4.89	3.44
Autoestima	8	6.00	2.24
Búsqueda sensaciones	14	6.29	2.96
Confianza	8	6.41	1.44
Depresión	13	2.98	3.23
Estrés social	13	3.35	3.15
Locus control	12	4.58	3.01
Relaciones Interpersonales positivas	16	12.74	2.60
Relaciones positivas padres	9	7.10	2.10
Incapacidad	12	4.32	2.96
Somatización	9	1.80	1.91

En cuanto a la variable sexo, se encuentran diferencias significativas en las siguientes subescalas:

Tabla 4.59. Diferencias significativas en función del sexo en las diferentes subescalas del BASC

Subescala BASC	Chicos		Chicas		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Actitud negativa colegio	4.55	2.99	3.62	2.98	505	3.52***
Ansiedad	6.93	3.11	8.29	3.39	505	-4.69***
Búsqueda sensaciones	7.00	2.81	5.69	2.95	505	5.10***
Actitud negativa profesor	4.18	2.52	3.46	2.39	505	3.27**
Autoestima	6.27	1.99	5.76	2.41	505	2.58**
Relaciones interpersonales positivas	12.44	2.75	13.00	2.44	505	-2.43*
Somatización	1.58	1.77	1.99	2.01	505	-2.43*

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Los chicos presentan puntuaciones más altas en actitud negativa hacia el colegio y los profesores, así como una mejor autoestima (lo mismo ocurría al evaluarla con la Escala de Autoestima de Rosenberg) y más búsqueda de sensaciones.

Las chicas presentan puntuaciones más altas en ansiedad y somatización (aunque no son puntuaciones muy elevadas) y en relaciones positivas interpersonales.

Resultados similares los encontramos en el estudio original con población española (González Marqués et al., 2004) a excepción de la depresión, que en la presente muestra no presenta diferencias significativas (en el estudio original las chicas entre 12 y 18 años puntuaban más alto en esta variable) y las relaciones interpersonales (en la presente

muestra las chicas puntúan más alto en esta dimensión, una diferencia que no se refleja en el estudio original).

En cuanto a la edad, se encuentran diferencias significativas en Actitud negativa hacia el colegio y los profesores, la autoestima, las buenas relaciones con los padres y la búsqueda de sensaciones. Los preadolescentes tienen una mejor autoestima ($x=6.18$; $d.t.=2.14$ vs. $x=5.73$; $d.t.=2.35$) y unas mejores relaciones con sus padres ($x=7.26$; $d.t.=1.95$ vs. $x=6.86$; $d.t.=2.31$). En cambio, la búsqueda de sensaciones ($x=6.02$; $d.t.=2.91$ vs. $x=6.71$; $d.t.=2.98$) y la actitud negativa hacia el colegio ($x=3.71$; $d.t.=2.99$ vs. $x=4.57$; $d.t.=2.99$) y los profesores ($x=3.48$; $d.t.=2.33$ vs. $x=4.27$; $d.t.=2.62$) aumenta con la edad.

En los estudios originales con población española (González Marqués et al, 2004) también se constata un aumento del desajuste escolar (actitud negativa hacia el colegio y los profesores) y de la búsqueda de sensaciones en los adolescentes de mayor edad.

Tabla 4.60. Diferencias significativas en función de la edad en las diferentes subescalas del BASC

Subescala BASC	Preadolescentes		Adolescentes		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Actitud negativa hacia el colegio	3.71	2.99	4.57	2.99	505	-3.14**
Actitud negativa hacia el profesor	3.48	2.33	4.27	2.62	505	-3.57***
Autoestima	6.18	2.14	5.73	2.35	505	2.22*
Búsqueda sensaciones	6.02	2.91	6.71	2.98	505	-2.59*
Relaciones positivas padres	7.26	1.95	6.86	2.31	505	2.07*

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Tabla 4.61. Correlaciones entre las diferentes variables del BASC

BASC	BASC	Actitud Negativa colegio	Ansiedad	ActitudNegativa profesor	Atipicidad	Autoestima	Búsqueda sensaciones	Confianza	Depresión	Estrés	Deseabilidad	Locus control interno	Rel.interperson positivas	Rel. positivas padres	Incapacidad
Actitud negativa Colegio		1													
Ansiedad		.16**	1												
Actitud negativa Profesor		.51**	.20**	1											
Atipicidad		.35**	.51**	.28**	1										
Autoestima		-.18**	.49**	-.20**	.39**	1									
Búsqueda Sensaciones		.39**	-.01	.36**	.38**	.03	1								
Confianza		-.22**	.24**	-.21**	.38**	.38**	-.02	1							
Depresión		.30**	.48**	.27**	.63**	.56**	.13**	.52**	1						
Estrés		.26**	.52**	.20**	.63**	.54**	.12*	.44**	.76**	1					
Deseabilidad		-.28**	.29**	-.32**	.27**	.26**	-.22**	.19**	.16**	.15**	1				
Locus control Interno		.31**	.49**	.34**	.62**	.40**	.25**	.42**	.68**	.63**	.21**	1			
Relaciones Interpersonales Positivas		-.13**	.27**	-.06	.40**	.42**	.04	.47**	.59**	.67**	.04	-.41**	1		
Relaciones positivas con los padres		-.31**	.19**	-.31**	.40**	.31**	-.20**	.41**	.53**	.43**	.27**	-.46**	.34**	1	
Incapacidad		.43**	.53**	.42**	.55**	.51**	.22**	.41**	.70**	.61**	.20**	.64**	-.38**	-.41**	1
Somatización		.19**	.35**	.16**	.54**	.36**	.15**	.33**	.49**	.47**	.12**	.42**	-.34**	-.34**	.409**

** p<.001; * p<0.05

4.7.2. Correlaciones del BASC con las subescalas del VIA.

En la tabla 4.62. se recogen las correlaciones significativas y mayores de .30 entre las fortalezas humanas y las variables evaluadas a través del BASC.

Todas las subescalas del BASC que miden variables psicopatológicas correlacionan negativamente con la mayoría de las fortalezas. Existen algunas excepciones con las fortalezas Humor, Espiritualidad y Humildad, aunque en esos casos las correlaciones no son significativas.

Las actitudes negativas hacia el colegio y hacia el profesor, correlacionan negativamente con Perseverancia ($r = -.45$ y $r = -.42$, respectivamente) y Deseo de aprender ($r = -.42$ y $r = -.32$ respectivamente).

Las subescalas que miden depresión, estrés y locus de control externo tienen en común correlaciones significativas, negativas y altas con las fortalezas Gratitude (-.40, -.34 y -.35 respectivamente), Optimismo (-.45, -.34 y -.34) e Intimidad/amor (-.46, -.49 y -.37).

Tabla 4.62. Correlaciones entre las fortalezas y las variables del BASC

BASC VIA-Y	Actitud neg. col	Ansiedad	ActitudNegativa profesor	Atricipidad	Autoestima	Busqueda sensaciones	Confianza	Depresión	Estrés	Deseabilidad	Locus interno	Rel. Interp.os.	Rel. Pos. padres	Incapacidad	Somatización
Apreciación De la belleza	-.30**	.05	-.25**	-.06	.03	-.15**	.26**	-.12**	-.03	.15**	-.08	.09*	.13**	-.14**	-.00
Valor	-.16**	.02	-.17**	-.07	.11*	-.03	.23**	-.12**	-.14**	.14**	-.11*	.21**	.14**	-.11**	-.07
Creatividad	-.18**	-.09*	-.11*	-.05	.24**	.07	.26**	-.21**	-.13**	.18**	-.10*	.19**	.18**	-.23**	-.04
Curiosidad	-.21**	-.03	-.16**	-.11*	.20**	.01	.30**	-.20**	-.13**	.14**	-.11*	.19**	.24**	-.20**	-.11*
Equidad	-.32**	-.08	-.34**	-.31**	.15**	-.33**	.27**	-.22**	-.17**	.29**	-.21**	.13**	.26**	-.24**	-.15**
Perdón	-.26**	-.02	-.21**	-.14**	.06	-.23**	.18**	-.14**	-.05	.23**	-.12**	.08	.22**	-.11*	-.10*
Gratitud	-.28**	-.12**	-.28**	-.29**	.24**	-.19**	.33**	-.40**	-.34**	.24**	-.35**	.32**	.44**	-.31**	-.27**
Integridad	-.28**	-.19**	-.29**	-.28**	.15**	-.19**	.30**	-.23**	-.25**	.32**	-.27**	.21**	.25**	-.24**	-.13**
Optimismo	-.25**	-.30**	-.23**	-.28**	.37**	-.01	.33**	-.45**	-.34**	.29**	-.34**	.27**	.39**	-.44**	-.25**
Humor	-.04	-.12**	.01	-.10*	.18**	.18**	.27**	-.25**	-.28**	.01	-.16**	.38**	.19**	-.16**	-.18**
Perseverancia	-.45**	-.22**	-.42**	-.33**	.32**	-.26**	.36**	-.36**	-.27**	.50**	-.31**	.21**	.40**	-.39**	-.20**
Apertura a la Experiencia	-.26**	-.13**	-.26**	-.20**	.20**	-.10*	.36**	-.26**	-.21**	.30**	-.25**	.20**	.23**	-.24**	-.15**
Amabilidad	-.25**	.07	-.26**	-.14**	.08	-.14**	.33**	-.18**	-.16**	.18**	-.14**	.25**	.18**	-.15**	-.12**
Liderazgo	-.20**	-.21**	-.17**	-.13**	.31**	.06	.31**	-.29**	-.25**	.21**	-.21**	.29**	.19**	-.28**	-.06
Intimidad/amor	-.19**	-.22**	-.18**	-.26**	.36**	-.04	.35**	-.46**	-.49**	.24**	-.37**	.52**	.43**	-.35**	-.21**
Deseos de aprender	-.38**	-.08	-.32**	-.23**	.22**	-.15**	.31**	-.28**	-.20**	.27**	-.25**	.18**	.35**	-.30**	-.09*
Humildad	-.22**	-.03	-.18**	-.15**	-.01	-.16**	.17**	-.08	-.07	.12**	-.14**	.14**	.12**	-.11*	-.08
Prudencia	-.25**	-.21**	-.24**	-.33**	.21**	-.18**	.26**	-.30**	-.26**	.41**	-.31**	.14**	.27**	-.28**	-.18**
Autorregulación	-.32**	-.19**	-.25**	-.40**	.13**	-.27**	.22**	-.22**	-.16**	.41**	-.27**	.07	.25**	-.20**	-.21**
Inteligencia Social	-.20**	-.19**	-.19**	-.27**	.28**	.01	.41**	-.30**	-.31**	.29**	-.27**	.34**	.25**	-.24**	-.16**
Espiritualidad	-.20**	.10*	-.11*	.02	.06	-.16**	.04	-.08	-.04	.18**	-.04	.01	.16**	-.05	.02
Ciudadanía	-.30**	-.07	-.27**	-.29**	.19**	-.14**	.39**	-.30**	-.27**	.29**	-.25**	.30**	.34**	-.25**	-.16**
Perspectiva	-.18**	-.11*	-.18**	-.18**	.19**	.02	.37**	-.31**	-.27**	.15**	-.23**	.32**	.23**	-.25**	-.07
Vitalidad	-.26**	-.24**	-.20**	-.21**	.36**	.02	.32**	-.39**	-.36**	.28**	-.26**	.38**	.34**	-.32**	-.19**

4.8. Predicción del bienestar.

4.8.1. Fortalezas predictoras de la satisfacción con la vida.

La satisfacción con la vida evaluada a través del SLSS correlaciona significativamente con todas las fortalezas humanas. Pero, ¿cabe esperar que algunas fortalezas estén más asociadas a ese bienestar que otras?, ¿qué aporta la presencia de determinadas fortalezas a la sensación de satisfacción global con la vida?

Para poder responder a estas preguntas, se realizó un análisis de regresión lineal utilizando como variables dependientes las diferentes medidas de satisfacción con la vida y evaluando la varianza única predecida por las fortalezas, introduciendo éstas en un único paso. En la tabla 4.63. sólo se detallan las fortalezas que fueron significativas. Como se puede observar, de las veinticuatro fortalezas, seis permiten explicar el 39% de la varianza de satisfacción con la vida. Las cuatro más significativas son Optimismo, Intimidad/amor, Vitalidad y Gratitud coinciden con las cuatro correlaciones más altas entre fortalezas y satisfacción global con la vida controlando el estado de ánimo. La Espiritualidad y la Prudencia, también significativas en el análisis anterior, ahora no aparecen como variables predictoras relevantes, mientras que sí lo hacen la Generosidad y la Perseverancia.

En cuanto a la satisfacción en los diferentes dominios evaluados, distintas fortalezas explican un porcentaje de la varianza que va desde el .20 al .51. La fortaleza Intimidad/amor está presente como fortaleza predictora en la satisfacción de todas las dimensiones estudiadas (también en satisfacción global). Destaca también la presencia de Espiritualidad como fortaleza predictora presente en cuatro de las cinco dimensiones (no predice Satisfacción con uno/a mismo/a, pero sí el resto), aunque sus coeficientes de regresión estandarizados son bajos (los valores *Beta* se encuentran entre -.09 y .16).

Es interesante resaltar el valor negativo que presentan algunas fortalezas como la Espiritualidad y el Perdón en la predicción de la satisfacción con los amigos o el Liderazgo en la satisfacción con el colegio. Estos datos pueden ser un efecto espúreo fruto de la regresión de introducir varias fortalezas, pero puede considerarse un resultado interesante para seguir profundizando en futuros estudios.

En función de los datos obtenidos, algunas fortalezas explican un porcentaje de la varianza adecuado en relación a la Satisfacción con la vida ($r^2 = .39$, $p < .001$), Satisfacción con la familia ($r^2 = .39$, $p < .001$), Satisfacción con el colegio ($r^2 = .36$, $p < .001$) y Satisfacción con uno/a mismo/a ($r^2 = .51$, $p < .001$).

Salvo algunas excepciones (como el caso de Intimidad/amor) se puede observar cierta heterogeneidad en las fortalezas necesarias para predecir las diferentes dimensiones de satisfacción con la vida. En este sentido, sentirse a gusto con uno/a mismo/a o con la familia, por ejemplo, suponen poner en marcha o disponer de ciertas fortalezas que son diferentes cuando se evalúa la satisfacción con el colegio o con el vecindario.

Tabla 4.63. Fortalezas predictoras de satisfacción.

Variable predictora	B	Error típico	Beta	R ² corregida
<i>Satisfacción global (SLSS)</i>				.39***
Optimismo	3.26	.41	.27***	
Intimidad/amor	2.83	.45	.21***	
Vitalidad	2.64	.50	.19***	
Gratitud	2.21	.54	.18***	
Generosidad	-1.56	.56	-.10*	
Perseverancia	1.08	.47	.08*	
<i>Satisfacción con la familia (MSLSS)</i>				.39***
Gratitud	.41	.08	.24***	
Intimidad/amor	.49	.06	.31***	
Deseo de aprender	.49	.06	.31*	
Espiritualidad	.09	.03	.09**	
Perseverancia	.15	.06	.10*	
<i>Satisfacción con el colegio (MSLSS)</i>				.36***
Deseo de aprender	.54	.07	.33***	
Perseverancia	.42	.07	.27***	
Espiritualidad	.11	.04	.11**	
Liderazgo	-.24	.07	-.14***	
Intimidad/amor	.21	.06	.13**	
<i>Satisfacción con los amigos (MSLSS)</i>				.23***
Intimidad/amor	0.26	0.06	0.20***	
Humor	0.21	0.05	0.16***	
Ciudadanía	0.24	0.08	0.15**	
Espiritualidad	-0.09	0.03	-0.11**	
Generosidad	0.24	0.08	0.16**	
Perdón	-0.11	0.05	-0.10*	
<i>Satisfacción con el vecindario (MSLSS)</i>				.20***
Vitalidad	0.44	0.07	0.28***	
Intimidad/amor	0.27	0.07	0.18***	
Espiritualidad	0.15	0.04	0.16***	
<i>Satisfacción con uno/a mismo/a (MSLSS)</i>				.51***
Humor	0.36	0.05	0.28***	
Optimismo	0.23	0.05	0.20***	
Intimidad/amor	0.29	0.05	0.22***	
Creatividad	0.25	0.05	0.18***	
Inteligencia Social	0.21	0.06	0.12**	
Equidad	-0.17	0.05	-0.11**	
Liderazgo	0.11	0.05	0.07*	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados encontrados insisten en la idea de que es necesario valorar diferentes tipos de bienestar, pues aportan información relevante y complementaria para entender mejor este concepto.

4.8.2. Fortalezas predictoras de la autoestima.

En los análisis de regresión múltiple llevados a cabo se pone de manifiesto que la mayor capacidad predictora de las fortalezas es sobre las variables que evalúan Satisfacción con uno/a mismo/a (MSLSS) y Autoestima (RSE). Un conjunto de fortalezas explica el 51% de la varianza de Satisfacción con uno/a mismo y otro conjunto, el 50% de la varianza de la Autoestima. Comunes a estos dos grupos de fortalezas se encuentran el Optimismo, la Intimidad/amor y el Humor. Parece ser que tener una visión optimista de la vida, sentirse querido y amar a otros, y tomarse las cosas con humor podría explicar una parte interesante de la variabilidad de sentirse satisfecho con uno/a mismo/a.

Tabla 4.64. Fortalezas predictoras de satisfacción con uno/a mismo/a y autoestima.

Variable predictora	B	Error típico	Beta	R ² corregida
<i>Satisfacción con uno/a mismo/a (MSLSS)</i>				.51***
Humor	0.36	0.05	0.28***	
Optimismo	0.23	0.05	0.20***	
Intimidad/amor	0.29	0.05	0.22***	
Creatividad	0.25	0.05	0.18***	
Inteligencia Social	0.21	0.06	0.12**	
Equidad	-0.17	0.05	-0.11**	
<i>Autoestima de Rosenberg</i>				.50***
Optimismo	2.86	0.31	0.38***	
Intimidad/amor	2.02	0.32	0.24***	
Humor	0.97	0.30	0.12**	
Prudencia	1.02	0.30	0.12**	
Ciudadanía	-1.30	0.43	-0.13**	
Vitalidad	1.26	0.38	0.14**	
Perspectiva	1.41	0.42	0.14**	
Espiritualidad	-0.45	0.17	-0.08**	
Generosidad	-0.87	0.39	-0.09*	

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

4.9. Factores del VIA-Y y variables estudiadas.

Con el objetivo de obtener una visión más global de las relaciones entre las variables estudiadas y las fortalezas humanas, se realiza un análisis de las correlaciones con los factores del VIA-Y.

Prácticamente correlacionan todos los factores del VIA-Y con las variables estudiadas con el mismo patrón: correlaciones positivas con las variables asociadas a bienestar y correlaciones negativas con las asociadas a problemas o patologías (ver tabla 4.65.).

Las únicas variables que no correlacionan de manera significativa son las fortalezas trascendentales con el Panas Negativo y con la ansiedad (BASC), las fortalezas sociales con locus de control externo (BASC) y las fortalezas de Equidad y cognitivas con la ansiedad (BASC). Las variables Búsqueda de sensaciones y Somatización evaluadas a través del BASC presentan correlaciones significativas con todos los factores (a excepción de ésta última con las fortalezas sociales), pero nunca son superiores a .27.

Tabla 4.65. Correlaciones entre los factores del VIA-Y y el resto de las variables estudiadas

	Factor I Fortalezas de temperamento	Factor II Fortalezas sociales	Factor III Fortalezas de Equidad	Factor IV Fortalezas cognitivas	Factor V Fortalezas trascendentales
FESRelaciones _a	.43**	.42**		.33**	.37**
FESDesarrollo _a		.38**		.40**	.47**
FESEstabilidad _a					
AutoestimaGlobal _a	.47**	.59**		.37**	
AutoestimaPositiva _a	.46**	.56**		.38**	
AutoestimaNegativa _a	-.40**	-.52**			
PANASNegativo _a					
PANASPositivo _a	.42**	.57**		.46**	.36**
Sat.familia _a	.43**	.47**	.36**	.39**	.45**
Sat.amigos _a		.42**			
Sat.colegio _a	.45**	.30**	.37**	.47**	.36**
Sat.vecindario _a		.36**			.33**
Sat.uno/amismo/a _a	.36**	.68**		.34**	
MSLSS global _a	.47**	.62**	.41**	.46**	.43**
BMSLSS _a	.44**	.52**		.34**	.37**
SLSS _b	.44**	.48**			.35**
LOOptimismo _b	.48**	.48**		.40**	.35**
LOTPesimismo _b	-.31**	-.36**			
Bact.neg.colegio _c	-.43**		-.35**	-.35**	
Bansiedad _c	-.31**				
Bact.neg.profesor _c	-.40**		-.33**		
BAtipicidad _c	-.45**				
BAutoestima _c	.33**	.38**			
Bbúsquedasensaciones _c					
BConfianza _c	.41**	.45**	.37**	.38**	
BDepresión _c	-.43**	-.46**			
Bestrésocial _c	-.36**	-.45**			
BLocuscontrol _c	-.42**	-.34**			
Binterpersonales _c		.51**			
BRelac+padres _c	.43**	.37**	.30**		.32**
BIncapacidad _c	-.43**	-.36**			
BSomatización _c					

** $p < .01$. Se han eliminado las no correlaciones y las inferiores a .30. Aparecen sombreadas las correlaciones más altas en cada factor. N de los diferentes cuestionarios: a= 542; b=1049 y c=507.

Las fortalezas de temperamento y las fortalezas sociales correlacionan con prácticamente todas las variables estudiadas. Además, las fortalezas sociales, presenta las correlaciones más altas, especialmente con las dimensiones que evalúan autoestima y satisfacción con uno mismo, y las medidas de satisfacción global con la vida. Las fortalezas del temperamento muestran las correlaciones más altas con FES Relaciones ($r = .43$), el locus de control externo ($r = -.42$), las buenas relaciones con los padres ($r = .44$) y el sentimiento de incapacidad ($r = -.44$).

Tabla 4.66. Fortalezas humanas incluidas en cada factor del VIA-Y.

Factor I	Prudencia, Autorregulación, Optimismo, Perseverancia y Integridad.
Factor II	Humor, Intimidad/amor, Vitalidad, Perspectiva, Liderazgo e Inteligencia Social.
Factor III	Humildad, Generosidad, Perdón, Equidad, Valor y Ciudadanía.
Factor IV	Curiosidad, Deseo de aprender, Creatividad, Apreciación de la belleza y Apertura a la experiencia.
Factor V	Espiritualidad y Gratitud

Por otro lado, las fortalezas de temperamento presentan correlaciones altas y negativas con todos los problemas psicológicos, aunque la Depresión y el Estrés Social correlacionan más alto con las fortalezas sociales ($-.46$ vs. $-.43$ y $-.45$ vs. $-.36$, respectivamente).

Las correlaciones más altas de las fortalezas de Equidad se establecen con dimensiones familiares (Satisfacción con la familia = $.36$; Relaciones positivas con los padres del BASC = $.30$) y escolares (Satisfacción con el colegio = $.37$; Actitud negativa hacia el colegio del BASC = $-.35$; Actitud negativa hacia los profesores del BASC = $-.33$), aunque nunca superan las que se establecen las dos fortalezas anteriormente citadas.

Las fortalezas cognitivas presentan la correlación más alta con Satisfacción con el colegio ($r = .47$) y las fortalezas transcendentales con FES Desarrollo ($r = .47$).

Algunas conclusiones al respecto:

- En general, las fortalezas de temperamento y las fortalezas sociales presentan las correlaciones más altas con todas las dimensiones estudiadas. Debemos tener en cuenta que algunas de las variables como Optimismo y PANAS positivo, son también evaluadas a través del VIA-Y en fortalezas de contenido similar (Optimismo y Vitalidad, respectivamente). Por otro lado, cabe pensar que en estas dos fortalezas quedan recogidas de forma indirecta la satisfacción con uno/a mismo/a y con la vida en general, con un importante peso de las relaciones con los otros, lo que explicaría las altas correlaciones encontradas.

- La percepción de la familia (FES) y del colegio aparece fuertemente correlacionados con los diferentes factores del VIA-Y, lo que indica la estrecha relación entre estos contextos (o al menos cómo son percibidos por los participantes) y las fortalezas estudiadas.
- Es interesante destacar las correlaciones entre el PANAS Positivo y las diferentes fortalezas, que llevan implícitas las dosis de energía y vitalidad evaluadas en el PANAS.
- Los problemas psicológicos correlacionan negativamente con las fortalezas estudiadas, lo que permite identificar las fortalezas como recursos personales para afrontamiento de las dificultades.

4.10. Correlaciones de las dimensiones y variables estudiadas.

Prácticamente todas las variables estudiadas correlacionan de forma significativa en el sentido esperado: las variables que evalúan alguna dimensión del bienestar correlacionan positivamente y aquellas correlaciones entre variables de bienestar y trastornos psicológicos o problemas de conducta, lo hacen en sentido negativo. A continuación se recogen las más relevantes en cada una de las dimensiones estudiadas:

4.10.1. Percepción de la familia.

De manera global, las diferentes puntuaciones obtenidas a través del FES presentan correlaciones positivas con las dimensiones que evalúan aspectos positivos de la persona y correlaciones negativas con los factores negativos (Autoestima negativa, Panas Negativo y Pesimismo). Las correlaciones más bajas, aunque todas significativas, las presenta el factor Estabilidad del FES (no se profundiza en su análisis, aunque mantiene un patrón de correlaciones similar a la dimensión FES Relaciones).

En cuanto a las otras variables, destacan las correlaciones con las medidas globales de satisfacción, mostrando la dimensión FES Relaciones las mayores correlaciones. (entre .48 y .54). Hay que destacar también la correlación con satisfacción con la familia (.66 y .41 con FES Relaciones y FES Desarrollo, respectivamente).

Destaca la correlación entre FES Desarrollo y PANAS positivo ($r = .40$), más alta que entre esta misma dimensión y FES Relaciones ($r = .34$). La participación y el fomento de la misma en actos sociales y recreativos desde la familia, guarda una estrecha relación con

el estado de ánimo positivo, aunque puntuaciones bajas en FES Desarrollo no implican necesariamente un mayor afecto negativo ($r = -.03$, no significativo). Por el contrario, la dimensión FES Relaciones, grado de cohesión familiar percibida por el adolescente, sí guarda una relación significativa con el afecto negativo ($r = -.27$).

Las dos dimensiones, además, correlacionan significativa y positivamente con Autoestima global (.39 y .31, en FES Relaciones y FES Desarrollo, respectivamente), Autoestima positiva (.37 y .28) y Optimismo (.35 y .224) y negativamente con Autoestima negativa (-.33 y -.28) y Pesimismo (-.28 y -.21).

No cabe duda de que la percepción que el adolescente tiene de su propia familia es una medida más de su bienestar y que forma parte de un conjunto amplio en el que el eje principal, posiblemente sea, la satisfacción consigo mismo y con su vida, favorecida por unas relaciones cercanas, afectivas y seguras con el entorno más inmediato: la familia. Los resultados encontrados en el presente estudio confirmarían la importancia de las características familiares en el desarrollo de emociones positivas, un sentimiento de valía personal y expectativas positivas hacia el futuro, tal y como se ha encontrado en investigaciones previas (p.ej.: Suldo, 2009).

4.10.2. La autoestima.

La Autoestima global y la Autoestima positiva evaluadas a través de la RSE presenta unas correlaciones altas y positivas con las diferentes medidas de satisfacción con la vida (entre .52 y .63); en las dimensiones evaluadas por el MSLSS destaca la correlación con Satisfacción con uno/a mismo/a (.61 y .59 con Autoestima global y Autoestima positiva, respectivamente). La Autoestima negativa también tiene correlaciones altas, pero esta vez negativas, con las variables ya mencionadas.

Es importante resaltar también las correlaciones altas y significativas con el Optimismo y el Pesimismo. Una alta autoestima y/o una autoestima positiva está relacionada con una visión optimista del mundo y de la vida (.58 y .57, respectivamente). La Autoestima negativa correlaciona de forma significativa y alta con pesimismo ($r = .57$).

En relación al afecto, la autoestima global y la autoestima positiva presentan correlaciones altas, positivas y significativas con el afecto positivo (.57 y .55, respectivamente), y negativas con el afecto negativo (-.39 y -.31). Lo contrario ocurre con la autoestima

negativa (.39 con afecto positivo y -.43 con afecto negativo). La valoración positiva con uno mismo parece estar relacionada con la vitalidad y la energía, mientras que la negativa, con la ira, el miedo o el nerviosismo. Hay que tener en cuenta que uno de los ítems evaluados a través del afecto positivo es el grado en que el adolescente se siente satisfecho consigo mismo, lo que explicaría en parte la fuerte relación entre ambos conceptos. Pero hay otras emociones evaluadas como el interés, la Vitalidad o la concentración que también se incluyen dentro del afecto positivo y que podrían estar relacionadas con una valoración positiva de uno/a mismo/a.

4.10.3. Satisfacción con la vida.

- La satisfacción con la familia tiene una correlación de .66 con la dimensión relaciones y de .41 con la dimensión desarrollo, ambas del FES.
- Satisfacción con la familia y satisfacción con uno/a mismo/a son las dos dimensiones del MSLSS con correlaciones más altas (por encima de satisfacción con el colegio, los amigos y el vecindario) con las siguientes variables: Optimismo, Panas Positivo, Autoestima global y Autoestima positiva.
- Existen correlaciones muy altas entre las diferentes medidas de satisfacción con la vida (tanto por dimensiones como de forma global) que se han utilizado.
- En cuanto a las medidas de satisfacción global se encuentra un patrón de correlaciones muy similar: correlaciones altas y positivas con Optimismo, Panas Positivo, Dimensiones de relaciones y desarrollo del FES, Autoestima global y Autoestima Positiva; correlaciones negativas con Pesimismo, Panas Negativo y Autoestima negativa.
- La SLSS es la única que se ha podido correlacionar con el BASC (las otras escalas de satisfacción no fueron pasadas a los participantes que completaron el BASC) y presenta correlaciones negativas con todas las dimensiones que evalúan problemas psicológicos o de conducta (ejemplo: depresión y estrés) y correlaciones positivas con las dimensiones que evalúan aspectos positivos como la autoestima o relaciones positivas con los padres.

Cabe concluir que las diferentes medidas de satisfacción con la vida utilizadas aportan una valiosa información tanto sobre otros aspectos positivos del adolescente como de problemas psicológicos, con la ventaja añadida de que se trata de cuestionarios breves y de comprensión sencilla, lo que facilitaría enormemente su uso, sobre todo si el objetivo

es discriminar entre personas con problemas de quienes no los tienen en contextos muy amplios.

4.10.4. Optimismo y Pesimismo.

En cuanto al optimismo, aparte de lo ya mencionado, correlaciona con la autoestima global (.58) y con las puntuaciones en las dos subescalas de autoestima (.57 y -.50 con autoestima positiva y negativa respectivamente), con el Panas Positivo (.48), con Depresión (-.40) y con una buena relación con los padres, tanto la evaluada a través del BASC (.39) como a través del FES (.35). El pesimismo presenta correlaciones opuestas con las variables ya mencionadas: Autoestima global (-.56), Autoestima positiva (-.47), Autoestima negativa (.57), Panas Positivo (-.30); por otro lado, presenta correlaciones positivas considerables con diversos problemas psicológicos como la depresión (.45), la somatización (.44), el locus de control (.44) y el estrés (.43); en cuanto a la percepción de la familia, correlaciona negativamente con unas buenas relaciones con los padres, tanto evaluado a través del BASC (-.33) como a través del FES (-.27).

4.10.5. Correlaciones entre el BASC y las variables estudiadas.

Los participantes que completaron el BASC únicamente tienen puntuaciones en el VIA-Y, la Escala de Satisfacción con la vida para estudiantes (SLSS) y en el cuestionario sobre Optimismo y Pesimismo (LOT-R).

En relación a la satisfacción con la vida, las correlaciones son todas significativas ($p < .01$). Hay que destacar las correlaciones negativas con Depresión (-.53), Estrés social (-.50), Locus de control (.49) e Incapacidad (-.46) y las correlaciones positivas con buenas relaciones con los padres (.48) y autoestima (.46).

Aparecen fuertemente correlacionadas las variables evaluadas por el BASC que guardan relación con el contexto escolar. La actitud negativa hacia el colegio y hacia el profesor ($r = .51$) tienen un patrón similar de correlaciones con otras variables entre las que destacan: Incapacidad, entendida como la falta de confianza en conseguir los resultados esperados (.43 y .42, respectivamente), Locus de control como creencia de que los premios o castigos dependen de factores externos (.31 y .38), Búsqueda de sensaciones (.39 y .36) y Relaciones positivas con los padres (-.31 y -.31). Este grupo de correlaciones se corresponde con uno de los factores derivados del análisis factorial llevado a cabo por

González Marqués et al. (2004) y que se utilizará más adelante para estudiar su relación con las fortalezas humanas.

Posiblemente no sea difícil imaginar el perfil del adolescente con estas puntuaciones, pues se corresponde al de un alumno poco integrado en la vida escolar, pero los datos nuevamente nos confirman la necesidad de proporcionar a los adolescentes experiencias de éxito (Sentido de Incapacidad) y fomentar la sensación de control (Locus de control) sobre ellas para evitar la etiquetación negativa que se atribuye a estos alumnos. Por otro lado, las correlaciones con unas malas relaciones con los padres y búsqueda de sensaciones contribuyen a aumentar los factores de riesgo (p.ej.: Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Los malos resultados escolares aumentan las discusiones y conflictos con los padres, lo que podría explicar, al menos en parte, la relación encontrada.

En cuanto a la depresión, se correlaciona alta y significativamente con todas las variables estudiadas. Destacan las correlaciones con otros problemas psicológicos como el estrés social ($r = .77$), el sentimiento de incapacidad ($r = .70$), la atipicidad ($r = .63$), la somatización ($r = .49$) y la ansiedad (.48). Por otro lado, tiene correlaciones altas y negativas con variables sociales como las buenas relaciones con los padres ($r = -.53$) o con los demás ($r = -.52$), y con las medidas de confianza en uno/a mismo/a (confianza = $-.52$; autoestima = $-.56$). En relación a las demás medidas, correlaciona con satisfacción con la vida ($r = -.53$) evaluada con la SLSS y con optimismo ($r = -.40$) y pesimismo ($r = .45$), ambos evaluados a través del LOT-R.

4.11. Estudios adicionales.

4.11.1. VIA-Y y rendimiento académico.

En la actualidad, además de las variables cognitivas, el estudio sobre el rendimiento académico se ha centrado en la relación entre éste y variables como las estrategias de aprendizaje, la competencia percibida, autoconcepto académico, actitudes hacia el aprendizaje escolar, motivación intrínseca y extrínseca, metas académicas e inteligencia emocional (Valle, Núñez, Cabanach et al, 2008).

Con el objetivo de analizar la posible relación entre algunas de las variables estudiadas y el rendimiento escolar, el cuestionario recogía datos sobre las calificaciones escolares de los/as alumnos/as.

Los participantes debían responder a una pregunta sobre las calificaciones que habían obtenido en el último trimestre (número de insuficientes, suficientes, bienes, notables y sobresalientes). La mayoría tuvo serias dificultades para recordar y recoger este dato, por lo que se optó por no utilizar esta información como variable de estudio.

Ahora bien, dos centros pudieron ofrecer información fiable al supervisar los cuestionarios que entregaban los/as alumnos/as con las notas reales. A partir de estos datos, se realiza el siguiente análisis.

La muestra de este estudio (parte de la muestra total, N=1049) está formada por 105 sujetos de dos centros educativos de la Comunidad de Madrid (uno de ellos concertado y otro público). Del total de sujetos, 49 son chicos (46,7%) y 56 son chicas (53,3%). La edad media es de 14,18 (d.t.= 0,98; rango = 12-17). Pertenecen a los tres primeros cursos de la ESO.

Los sujetos son una submuestra del conjunto total, por lo que completaron las mismas pruebas que ésta. Para el presente estudio, nos centraremos en los resultados obtenidos en el VIA-Y, en el LOT y en la Satisfacción con la vida.

En cuanto al rendimiento académico, se les preguntó por las notas obtenidas en el último trimestre. Para trabajar con esta información, se procedió a asignar un valor en función del número de suspensos que los participantes habían obtenido como un indicador apropiado para distinguir entre un buen rendimiento (tener 0 o menos de 2 suspensos) y el que no lo es (tener 3 o más suspensos).

De esta manera, la muestra quedó dividida en dos grupos: los de rendimiento adecuado (51 sujetos) y los de bajo rendimiento (54 sujetos).

La fiabilidad de las diferentes subescalas varían entre .54 y .88. Existen algunas diferencias en relación con la muestra total. Trece de las fortalezas presentan fiabilidades más altas, ocho más bajas y tres se mantienen iguales con respecto a la muestra total. Los cambios más significativos en la fiabilidad se producen en Inteligencia Social (.54 vs. .46), Humildad (.73 vs. .63), Prudencia (.55 vs. .63) y Valor (.74 vs. .67). Las subescalas con fiabilidades más altas son las mismas en las dos muestras (Espiritualidad, Perdón y Optimismo) e Inteligencia Social presenta la fiabilidad más baja en ambas muestra.

En la tabla 4.67. se encuentran las medias obtenidas en las diferentes subescalas del VIA-Y, diferenciando entre los resultados de la presente muestra y los de la muestra completa.

Tabla 4.67. Descriptivos de las fortalezas en las dos muestras

	Descriptivos N=105		Descriptivos N=1049	
	Media	d..t.	Medias	d.t.
Gratitud	3.89	0.55	3.89	.55
Apreciación de la belleza	3.44	0.62	3.50	.66
Integridad	3.39	0.68	3.45	.62
Autorregulación	3.22	0.61	3.28	.64
Creatividad	3.59	0.59	3.54	.58
Curiosidad	3.53	0.53	3.50	.57
Deseo de aprender	3.66	0.61	3.65	.61
Vitalidad	3.54	0.63	3.56	.59
Espiritualidad	3.14	1.00	3.15	.95
Generosidad	3.86	0.54	3.83	.54
Humildad	3.46	0.60	3.46	.53
Humor	3.76	0.62	3.73	.64
Inteligencia social	3.51	0.50	3.47	.47
Intimidad	3.89	0.58	3.86	.61
Apertura a la experiencia	3.52	0.48	3.47	.51
Equidad	3.43	0.49	3.39	.51
Liderazgo	3.10	0.62	3.02	.57
Optimismo	3.60	0.69	3.53	.68
Perdón	3.29	0.81	3.36	.77
Perseverancia	3.32	0.67	3.32	.63
Perspectiva	3.54	0.50	3.46	.50
Prudencia	3.29	0.52	3.21	.57
Ciudadanía	3.83	0.55	3.82	.53
Valor	3.63	0.58	3.58	.55

Existen algunas diferencias con respecto a las medias obtenidas en la muestra total. Encontramos diferencias significativas en las siguientes subescalas del VIA-Y: Gratitud, Integridad, Perseverancia, Deseo de aprender y Vitalidad, siendo mayor la media para el grupo de rendimiento satisfactorio. En otras palabras, los sujetos con mejores resultados académicos obtienen puntuaciones más altas en Gratitud, Perseverancia y Deseo de aprender.

Tabla 4.68. Diferencias de medias en las fortalezas en función del rendimiento.

VIA-Y	Rend.adecuado N =51		Rend.poco satisfactorio n=54		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Gratitud	4,06	,40	3,73	,61	103	-3,29**
Integridad	3,54	,69	3,25	,64	103	-2,20*
Perseverancia	3,53	,68	3,11	,59	103	-3,38**
Deseo de aprender	3,87	,48	3,45	,66	103	-3,55**
Vitalidad	3,69	,66	3,40	,57	103	-2,38*

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

En cuanto al LOT, la consistencia interna ($\alpha = .60$ para optimismo y $\alpha = .60$ para pesimismo) presenta diferencias en relación a la obtenida con la muestra total (.65 y .57 respectivamente: para optimismo es ahora más baja y para pesimismo más alta). La media para optimismo es 11.38 ($d.t.= 2.23$) y en pesimismo, 8.40 ($d.t.=2.35$).

En la Satisfacción con la vida, el α encontrado es .83 (similar a la obtenida obtenida en la muestra total); los participantes obtienen una media de 33.44 ($d.t.=7.87$).

En función del sexo, existen diferencias significativas en el rendimiento académico ($t=-3.62$, $g.l.=103$, $p<.001$). Los chicos ($x=1.30$, $d.t.=.47$) obtienen peores resultados académicos, es decir, tienen más suspensos que las chicas ($x=1.64$, $d.t.=.48$).

En cuanto a la edad, no existen diferencias significativas en función de esta variable ($t=1.63$, $g.l.=103$, significación bilateral = .11)

Existen diferencias significativas en Optimismo ($t=-2$; $g.l.=103$; $p<.05$) y Pesimismo ($t=3.79$; $g.l.=103$; $p<.001$). Los sujetos con mejores resultados presentan un optimismo mayor ($x=11.82$; $d.t.=2.24$ vs. $x=10.96$; $d.t.=2.15$) y un menor pesimismo ($x=7.56$; $d.t.=2.12$ vs. $x=9.20$; $d.t.=2.28$).

También encontramos diferencias significativas en la satisfacción con la vida ($t=-2.18$; $g.l.=103$; $p<.05$): los sujetos con mejores resultados académicos ($x=35.13$; $d.t.=7.37$) expresan una mayor satisfacción que los sujetos con peores resultados ($x=31.83$; $d.t.=8.04$).

Correlaciones entre las diferentes variables estudiadas.

En la tabla 4.68. se recogen las correlaciones más significativas entre el rendimiento académico y las variables estudiadas.

La correlación más alta, con una $r = -.35$ se establece entre el rendimiento y el pesimismo. Destaca con las subescalas Deseo de aprender y Perseverancia, posiblemente las dos subescalas del VIA-Y más relacionadas con el trabajo escolar

Tabla 4.68. Correlaciones significativas entre fortalezas y rendimiento académico.

	Rendimiento académico
Gratitud	.31**
Integridad	.21*
Perseverancia	.32**
Deseo de aprender	.33**
Vitalidad	.23*
LOT Optimismo	.19*
LOT Pesimismo	-.35**
SLSS	.21*
Factor I VIA-Y (fortalezas de temperamento)	.24 *
Factor IV VIA-Y (fortalezas cognitivas)	.24*
Factor V VIA-Y (fortalezas transcendentales)	.20*

** p<.01; * p<.05

4.11.2. VIA-Y papel vs. VIA-Y on line.

El cuestionario VIA-Y está siendo utilizado en la actualidad en su versión on line a la que se puede acceder a través de la página <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/Default.aspx>. Puesto que se trata del mismo cuestionario aplicado en soporte diferente, se decidió estudiar las propiedades de las dos modalidades (on line y papel) en una muestra de adolescentes y comparar los resultados. Cabe esperar, tal y como afirman los autores a partir de la investigación realizada (Peterson y Seligman, 2004) que no existan diferencias psicométricas entre las versiones on line y papel del cuestionario.

Los cuestionarios on line están alcanzando un papel muy importante y suelen tener una serie de ventajas sobre el formato papel. Diferentes investigaciones han demostrado que tienen la suficiente garantía si se siguen una serie de recomendaciones (Gosling, Vazire, Srivastava y John, 2004). Por otro lado, en los estudios a través de Internet habitualmente participan muestras más diversas que aquellas provenientes de estudios convencionales (Park y Peterson, 2004).

En general es un formato más atractivo para las poblaciones jóvenes y más cercano al ámbito que suelen manejar. En cuanto al VIA-Y, dada su longitud, el formato on line podría resultar más atractivo para la población adolescente (de hecho tardaron menos tiempo en hacerlo).

La versión on line, además, conlleva una serie de añadidos muy importantes en la recogida y análisis posterior de los datos; por un lado, evita los datos perdidos, ya que el sujeto no puede terminar el cuestionario hasta que no están todos los ítems contestados; por otro, los datos recogidos pueden trasladarse directamente al programa estadístico para ser analizados, sin necesidad de volverlos a transcribir, ahorrando tiempo y evitando así posibles errores relacionados con esta tarea.

En el presente estudio, los sujetos completaban las dos versiones del VIA-Y, el LOT-R y el SLSS en dos momentos (la diferencia fue de dos semanas), por lo que con este estudio se pretende:

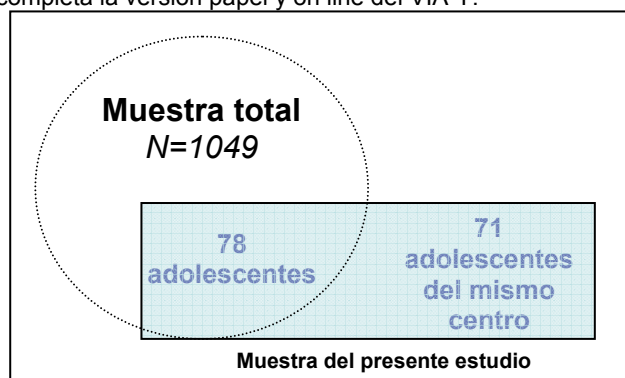
- Analizar las posibles diferencias entre la versión papel y la versión on line del VIA-Y.
- Estudiar si esas diferencias pueden explicarse por el momento de aplicación.
- Obtener datos sobre la fiabilidad test-retest de los cuestionarios LOT-R y SLSS.

Para hacerlo se podría haber dividido la muestra de tal manera que cada grupo de participantes completaran la misma modalidad del VIA-Y en dos momentos diferentes. En ese caso no habiéramos podido interpretar las correlaciones entre las dos medidas, ya que podrían atribuirse al paso del tiempo o a las características propias de cada modalidad de presentación del cuestionario. Se optó entonces por pasar las diferentes versiones del VIA-Y en los dos sentidos (es decir, en un primer momento, las dos versiones del cuestionario a grupos diferentes y al cabo de dos semanas, cambiar el orden de presentación), controlando así el efecto temporal sobre las medidas.

En este estudio, en un primer momento, participaron 153 adolescentes; al repetir las pruebas dos semanas más tarde, se perdieron cuatro sujetos, por lo que la muestra total estuvo compuesta por 149 adolescentes, de los cuáles 76 eran chicos (51%) y 73 chicas (49%), pertenecientes a los cuatro cursos de la ESO de un centro concertado de la Comunidad de Madrid.

Parte de esta muestra (78 adolescentes) pertenece a la muestra total utilizada en el estudio general sobre fortalezas humanas. Para completar la versión on line del VIA-Y se contó con 71 adolescentes del mismo centro educativo (éstos no están incluidos en la muestra total del estudio).

Figura 4.11. Muestra que completa la versión papel y on line del VIA-Y.



El Cuestionario VIA-Y on line fue construido con el programa *Visual Basic*. Tras una pantalla inicial que recogía los datos sociodemográficos del sujeto, se iban presentando de uno en uno los ítems con una escala Likert con valores de respuesta de 1 a 5 donde figuraba no sólo el número, sino también el significado de cada uno de ellos (1 = muy en desacuerdo a 5 = muy de acuerdo, similar a la versión en papel). El participante tenía que marcar la respuesta que considerara y pulsar un icono para pasar al siguiente ítem.

Figura 4.12. Ejemplo de presentación de un ítem del VIA-Y en la versión on line del cuestionario.

La interfaz web muestra el logo de la Universidad Complutense de Madrid y el título 'VIA'. El texto indica: 'Lee las siguientes cuestiones y elige una respuesta atendiendo al grado en el cual cada una de ellas describe cómo eres tú.' El ítem presentado es: '3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.' Debajo del ítem, hay una fila de cinco opciones de respuesta con radio buttons: 'Muy en desacuerdo' (1), 'En desacuerdo' (2), 'Ni en desacuerdo, ni de acuerdo' (3), 'De acuerdo' (4) y 'Muy de acuerdo' (5). A la derecha de estas opciones hay un botón que dice 'Siguiente'.

Una vez terminado el cuestionario, los datos del participante quedan almacenados en un archivo que se graba directamente en el ordenador que ha sido utilizado. En la

programación, se incluyó cómo debían ser interpretados los ítems inversos, por lo que los datos obtenidos eran los finales.

En la primera fase del estudio, aproximadamente la mitad de los participantes completó la versión papel del cuestionario VIA-Y y la otra mitad, la versión on line. Todos los participantes completaron además los cuestionarios LOT-R y SLSS (éstos siempre en versión papel). Dos semanas después, volvieron a completar los mismos cuestionarios, aunque esta vez, el grupo que había completado la versión papel completaba la on line y viceversa.

Figura 4.13. Distribución de instrumentos evaluados en cada uno de los dos momentos (intervalo de dos semanas)

	Grupo 1	Grupo 2
Momento 1	VIA-Y papel LOT-R SLSS	VIA-Y on line LOT-R SLSS
Momento 2 (dos semanas más tarde)	VIA-Y on line LOT-R SLSS	VIA-Y papel LOT-R SLSS

Las sesiones de evaluación que requerían la versión on line se desarrollaron en el aula de informática del centro, fueron supervisadas por la investigadora y por un profesor de cada grupo. El primer cuestionario que completaban era el VIA-Y y a continuación seguían, en el mismo aula, con el resto de los cuestionarios en papel.

Los cuestionarios VIA-Y on line se recogían en un archivo con un código que identificaba al participante; este código era similar al de los cuestionarios en papel, de manera que se podían agrupar los datos que pertenecían a la misma persona.

Las sesiones de evaluación que no requerían ordenadores se desarrollaron en el aula bajo la supervisión del profesor-tutor.

Al analizar las fiabilidades de las versiones papel y on line del VIA-Y y compararlas además con las fiabilidades obtenidas en la muestra total se encuentran algunas diferencias (ver tabla 4.70.). Aunque se puede afirmar que la mayoría de las fiabilidades obtenidas en la submuestras están cercanas a las de la muestra total, existen algunas diferencias sin que se detecte un patrón fijo, ya que en ocasiones son mayores las fiabilidades de la versión papel y en otras las de la versión on line.

En la mayoría de los casos, las fiabilidades de la versión papel y web pueden considerarse similares. Este resultado indica que hay cierta equivalencia entre las dos versiones del test.

Tabla 4.70. Fiabilidad con la muestra total de las subescalas VIA-Y papel y VIA-Y on line.

	VIA-Y papel	VIA-Y on line	Alpha muestra total
Apreciación belleza	.74	.73	.73
Valor	.64	.60	.67
Creatividad	.79	.80	.72
Curiosidad	.70	.74	.69
Equidad	.60	.68	.60
Perdón	.80	.80	.79
Gratitud	.74	.72	.66
Integridad	.79	.82	.74
Optimismo	.82	.83	.79
Humor	.76	.72	.76
Perseverancia	.80	.83	.76
Apertura a la experiencia	.70	.69	.63
Generosidad	.73	.76	.73
Liderazgo	.72	.70	.70
Intimidad	.72	.69	.72
Deseo de aprender	.77	.79	.75
Humildad	.57	.64	.63
Prudencia	.63	.72	.63
Autorregulación	.78	.70	.71
Inteligencia social	.60	.43	.46
Espiritualidad	.84	.88	.85
Ciudadanía	.76	.78	.72
Perspectiva	.68	.60	.62
Vitalidad	.71	.78	.70

Diferencias entre la versión papel y la versión on line del VIA-Y.

En primer lugar, se recogen los resultados obtenidos por los adolescentes que primero completaron el VIA-Y papel y dos semanas más tarde el VIA-Y on line. A continuación, el caso, contrario, los resultados de los participantes que primero contestaron la versión on line.

A) Muestra papel-on line.

La muestra está formada por 78 adolescentes, de los cuales 45 son chicos (57,7%) y 33 chicas (42,3%). En primer lugar, se analizan posibles diferencias en las medias de las fortalezas humanas obtenidas a través de las dos versiones del cuestionario y se encuentran diferencias significativas en varias subescalas tal y como queda recogido en la tabla 4.70.

Existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el VIA-Y papel y la versión on line, aplicada dos semanas más tarde en quince subescalas del cuestionario. En todos estos casos, las medias de la versión on line han sido superiores a las medias obtenidas a través de la versión papel.

Tabla 4.71. Diferencia de medias entre la versión papel y on line aplicadas en un intervalo de dos semanas

VIA-Y	Versión papel N=78		Versión on line N=78		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Creatividad	3.63	.58	3.76	.47	77	2.92**
Curiosidad	3.60	.58	3.73	.49	77	2.93**
Equidad	3.63	.40	3.71	.45	77	2.93**
Integridad	3.56	.69	3.68	.67	77	2.84**
Optimismo	3.67	.66	3.80	.63	77	2.45**
Perseverancia	3.35	.71	3.56	.64	77	4.60***
Apertura a la experiencia	3.64	.49	3.78	.50	77	3.45**
Liderazgo	3.15	.56	3.32	.49	77	3.33**
Intimidad/amor	3.92	.59	4.06	.55	77	2.59*
Deseo de aprender	3.81	.59	3.90	.49	77	2.01*
Humildad	3.58	.45	3.70	.47	77	2.49*
Autorregulación	3.39	.61	3.57	.54	77	3.49**
Inteligencia social	3.57	.47	3.67	.41	77	2.04*
Ciudadanía	3.92	.53	4.02	.46	77	2.39*
Vitalidad	3.62	.63	3.77	.57	77	2.92**

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

B) Muestra online-papel.

La muestra estaba compuesta por 71 adolescentes, de los cuales 31 son chicos (43,7%) y 40 son chicas (56,3%), pertenecientes a los cuatro cursos de la ESO.

Tabla 4.72. Diferencia de medias entre la versión on line y papel aplicadas en un intervalo de dos semanas

VIA-Y	Versión on line N=71		Versión papel N=71		g.l.	t
	x	d.t.	x	d.t.		
Apreciación de la belleza	3.70	.65	3.49	.74	70	3.51**
Valor	3.75	.55	3.53	.55	70	3.71***
Creatividad	3.84	.64	3.71	.64	70	2.19*
Curiosidad	3.93	.58	3.64	.64	70	4.66***
Perdón	3.55	.82	3.39	.86	70	2.61*
Gratitud	4.08	.52	3.84	.59	70	4.88***
Optimismo	3.83	.73	3.65	.75	70	2.69**
Perseverancia	3.70	.73	3.48	.66	70	4.47***
Apertura a la experiencia	3.65	.51	3.53	.58	70	2.14*
Generosidad	3.96	.50	3.75	.55	70	4.59***
Intimidad/amor	4.08	.50	3.85	.61	70	3.81***
Deseo de aprender	4.01	.59	3.83	.61	70	3.21**
Inteligencia social	3.62	.45	3.48	.53	70	2.40*
Espiritualidad	3.64	.88	3.40	.84	70	3.76***
Ciudadanía	4.03	.55	3.86	.58	70	3.22**
Perspectiva	3.70	.7	3.51	.61	70	3.68***
Vitalidad	3.87	.62	3.65	.58	70	3.98***

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el VIA-Y on line y la versión papel, aplicada dos semanas más tarde en diecisiete subescalas del cuestionario. Nuevamente las medias más altas pertenecen al cuestionario en su versión on line.

Correlaciones entre la versión papel y la versión on line del VIA-Y.

Para calcular las correlaciones entre las dos medidas, se utiliza la fórmula de la correlación intraclase a partir de la correlación de Spearman-Brown. En la tabla 4.73. se observan las correlaciones intraclase del VIA-Y en las dos submuestras: cuando en primer momento se administra la versión papel y después la on line y en el caso contrario. Para las dos muestras las correlaciones entre las dos versiones del VIA-Y son altas. En algunos casos, es más alta la correlación para la muestra que realiza primero el VIA-Y papel y en otros, en la muestra que primero completa el VIA-Y on line; en general se pueden considerar bastante semejantes.

Tabla 4.73. Correlaciones entre las dos versiones del VIA-Y en cada una de las muestras.

	Correlación VIA-Y papel VIA-Y on line	Correlación VIA-Y on line VIA-Y papel
Apreciación de la belleza	.85	.86
Valor	.78	.74
Creatividad	.85	.82
Curiosidad	.71	.78
Equidad	.80	.79
Perdón	.89	.86
Gratitud	.76	.83
Integridad	.91	.81
Humor	.86	.70
Optimismo	.85	.82
Perseverancia	.89	.89
Apertura a la experiencia	.84	.76
Generosidad	.79	.82
Liderazgo	.77	.70
Intimididad/amor	.79	.70
Deseo de aprender	.77	.81
Humildad	.79	.70
Prudencia	.76	.86
Autorregulación	.86	.84
Inteligencia social	.76	.61
Espiritualidad	.95	.89
Ciudadanía	.85	.83
Perspectiva	.81	.83
Vitalidad	.80	.79

Atendiendo a los resultados encontrados, podemos afirmar que no existen diferencias entre las fiabilidades del VIA-Y aplicado en dos versiones diferentes con un intervalo de dos semanas (independientemente del orden en que se administren) y en este sentido estaríamos de acuerdo con los autores cuando afirman que no han encontrado diferencias psicométricas entre las dos modalidades (Peterson y Seligman, 2004). Las diferencias de medias no parecen estar asociadas al momento temporal en el que se aplican ni a las características de la muestra, ya que ambas muestras han obtenido, prácticamente en todos los casos, medias más altas en las fortalezas cuando son evaluadas a través de la versión web.

Por otro lado, las correlaciones similares encontradas entre las dos versiones en dos momentos de aplicación nos invitan a pensar que el VIA-Y papel y on line son comparables. Aunque las medias son más altas en la modalidad on line, las correlaciones nos indican que no cambia el orden, es decir, que el instrumento, independientemente de la modalidad, permite ordenar a los participantes de manera semejante.

En cuanto a una posible explicación de la diferencia en las medias, sería necesario poder evaluar otras variables que pudieran estar influyendo como el estado de ánimo o la motivación hacia la actividad.

Test-retest del LOT y del SLSS.

En este estudio participaron 149 adolescentes, de los cuáles 76 eran chicos (51%) y 73 chicas (49%), pertenecientes a los cuatro cursos de la ESO.

Con un intervalo de dos semanas, los participantes completaron el LOT y el SLSS.

Los coeficientes de fiabilidad de los cuestionarios aplicados difieren entre los dos períodos especialmente en el LOT. En la primera fase el alpha para el Optimismo fue .61 (mientras que en la segunda fue .75) y para el Pesimismo .50 (en el segundo momento fue .74). En el SLSS también aparece una diferencia, aunque no tan grande, en la fiabilidad entre los dos momentos del cuestionario (alpha = .83 en el primer momento y alpha = .88 en el segundo).

En cuanto a la fiabilidad temporal para un intervalo de dos semanas, el LOT muestra una correlación significativa en sus dos subescalas; en optimismo la correlación es de .68 no

existiendo diferencia de medias entre ambas aplicaciones ($t=0.76$; $g.l.=148$; significación bilateral=.48); en pesimismo, la correlación es de .73 y tampoco existe diferencia de medias ($t=-0.74$; $g.l.=148$; significación bilateral=.46).

En el SLSS la correlación también es sustancial y significativa ($r =.88$), similar a la obtenida por Terry y Huebner (1995) en el mismo intervalo de tiempo. No hay diferencia de medias ($t=-1.13$; $g.l.=148$; significación bilateral=.26).

CAPÍTULO 5.

Discusión.

1. Discusión.

Nuevamente, y frente a la conceptualización tradicional de la adolescencia como una etapa atormentada, los resultados encontrados en el presente trabajo nos hablan de un período de la vida en el que predominan los aspectos psicológicos positivos.

Desde la Psicología Positiva se parte de la idea de que todos los adolescentes tienen fortalezas y que éstas deben identificarse con el fin de promocionar niveles óptimos de desarrollo que favorezcan el bienestar (Osher, 1996; Utesch, s.f.). Las fortalezas personales no sólo favorecen la adopción de conductas positivas, sino que protegen a las personas de conductas perjudiciales (aspa, Oman, Veseley et al., 2004) y contribuyen al desarrollo de las fortalezas en los demás (Park y Peterson, 2003).

La aproximación basada en las fortalezas está caracterizada por poner el énfasis en las capacidades, competencias y recursos que existen dentro y fuera del individuo, la familia o la comunidad (Utesch, s.f.).

El presente estudio ha permitido ampliar el conocimiento sobre la adolescencia aportando datos sobre las fortalezas humanas y otras variables sobre bienestar como la satisfacción con la vida, la autoestima o el optimismo. El estudio del VIA-Y contribuye a conocer las cualidades positivas de los más jóvenes, con el objetivo de centrar la atención en las potencialidades de esta población y a utilizar las relaciones encontradas entre las fortalezas y diferentes medidas de bienestar y psicopatológicas como pautas a tener en cuenta en cualquier programa o estrategia educativa.

Entre los resultados, cabe destacar el importante papel que la familia juega en el bienestar general del adolescente, la relación entre rendimiento y algunas fortalezas y las características diferenciadoras entre la versión papel y la versión on line (web) del VIA-Y.

Abordaremos todas estas cuestiones, con más detalle, en las siguientes páginas.

1.1. Características psicométricas del VIA-Y.

Al analizar la consistencia interna del cuestionario, encontramos que prácticamente todas (a excepción de la subescala Inteligencia Social con un $\alpha=.46$), se encuentran por encima de .60 y más de la mitad por encima de .70. El cuestionario presenta, por tanto, una fiabilidad aceptable en su conjunto siguiendo los criterios de George y Mallery (1995) y suficiente atendiendo a otras propuestas (Guilford, 1954). Al comparar estas fiabilidades con las obtenidas en estudios originales (Peterson y Park, 2003; Park y Peterson, 2006), encontramos que éstas son, por lo general más altas. Puesto que la fiabilidad no es una característica del instrumento, sino de las puntuaciones obtenidas en una muestra determinada, podemos atribuir las diferencias encontradas en la consistencia interna del instrumento a las características de las muestras, en nuestro caso española y norteamericana en el caso de los estudios originales. Por otro lado, las fiabilidades del presente estudio, aún siendo suficientes, son relativamente bajas. La fiabilidad expresa hasta qué punto las respuestas proporcionadas por los entrevistados son suficientemente coherentes como para poder afirmar que todos los ítems miden lo mismo; para conseguirlo es necesario que: 1) los ítems permitan discriminar (si las respuestas son similares, la fiabilidad tiende a bajar) y 2) que el contenido de los ítems esté relacionado. Una fiabilidad baja puede atribuirse, entre otras cosas, a la homogeneidad de la muestra (Morales, 2007) o a una malinterpretación por parte de la muestra por problemas de adaptación cultural. Es posible que estas dos razones expliquen, al menos en parte, los resultados en la consistencia interna del instrumento.

En cualquier caso, las fiabilidades encontradas no se pueden interpretar de forma automática como un indicador de la calidad del test (Morales, 2007). De cara a una investigación futura sería necesario manejar muestras más heterogéneas y revisar la formulación de los ítems con el objetivo de detectar aquellos que pregunten de forma reiterada sobre las mismas cuestiones.

Además, para la consistencia interna, contamos con otro indicador al haber aplicado, con una diferencia de dos semanas, las versiones papel y on line del VIA-Y. No se puede considerar un test-retest tradicional ya que los ítems son presentados en un formato diferente (lo cual puede explicar las diferencias encontradas en las medias obtenidas por los participantes, más elevadas en la versión on-line que en la versión papel) ni un método de pruebas paralelas (aunque la forma de presentación de los ítems podría considerarse formas diferentes del mismo), pero es interesante resaltar que las fiabilidades del VIA-Y

en los dos momentos utilizando soportes de presentación diferentes, son muy semejantes. Esto nos puede estar hablando por un lado de que los sujetos están respondiendo de una manera coherente y que los ítems están midiendo siempre lo mismo. En cualquier caso, será necesario seguir estudiando los resultados aportados por estas dos versiones del cuestionario, ya que, las diferencias en las medias nos indican que no recogen la misma información. Algunas variables como por ejemplo, la motivación hacia la tarea (hipotéticamente más alta en la versión virtual) podrían explicar, al menos en parte, estas diferencias.

Con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre las diferentes fortalezas, se llevó a cabo un análisis factorial que agrupó en cinco factores las 24 subescalas. La mejor solución factorial difiere un poco de la solución encontrada en estudios originales (Park y Peterson, 2006). En el presente estudio, cinco factores explican el 61,65% de la varianza, mientras que Park y Peterson (2006) con cuatro factores explican el 61% de la varianza. En cuanto a la distribución de las escalas en los factores, es bastante similar resultando cuatro grupos comunes prácticamente compuestos por las mismas fortalezas:

- Fortalezas de temperamento (I): Prudencia, Autorregulación, Integridad y Perseverancia.
- Fortalezas sociales (II): Amor, Vitalidad, Inteligencia Social, Perspectiva, Humor y Liderazgo.
- Fortalezas cognitivas (III): Deseo de aprender, Curiosidad, Creatividad, Apreciación de la belleza y Apertura a la experiencia.
- Fortalezas de empatía (IV): Generosidad, Humildad, Valor y Ciudadanía.

En el presente estudio, aparece un quinto factor formado por Espiritualidad y Gratitud, variables incluidas en el factor II en el estudio original. Además, algunas fortalezas aparecen en factores diferentes con respecto al estudio de Park y Peterson (2006): Optimismo se incluye dentro del factor I en lugar del II, Perdón está en el Factor IV en lugar del II, Equidad en el Factor IV en lugar del III.

La solución factorial nos permite organizar de manera coherente las fortalezas estudiadas. Posiblemente haya que destacar el hecho de que Vitalidad aparezca incluida como fortaleza social cuando la lógica teórica podría encajarla mejor en las Fortalezas de Temperamento. A partir de esta solución factorial, se han encontrado diferencias

significativas en función del sexo y la edad que serán comentadas en el siguiente apartado.

Validez concurrente y validez predictiva del VIA-Y.

Atendiendo a la validez concurrente, se han encontrado correlaciones interesantes entre distintas fortalezas y conceptos similares evaluados con otros instrumentos. Así, el Optimismo como fortaleza guarda una correlación positiva significativa con el Optimismo evaluado a través del LOT y un patrón similar de correlaciones negativas con variables como la depresión, el estrés y la incapacidad, evaluados a través del BASC. La fortaleza Deseo de aprender correlaciona de forma negativa y significativa con una actitud negativa hacia el colegio y los profesores (BASC). La fortaleza Intimidad/Amor presenta correlaciones positivas con diferentes medidas de satisfacción en las relaciones con los demás.

En cuanto a la validez predictiva, se ha encontrado una correlación positiva y significativa entre las fortalezas Gratitud, Integridad, Perseverancia, Deseo de aprender y Vitalidad con buenas calificaciones.

En las siguientes páginas se abordarán en más profundidad otras correlaciones significativas que relacionan las fortalezas humanas con diferentes medidas de bienestar y psicopatológicas, similares a las encontradas en otros estudios.

En resumen...

- El cuestionario VIA-Y presenta una fiabilidad aceptable en su conjunto.
- Existen semejanzas en las fiabilidades y correlaciones entre el VIA-Y en su versión papel y web en los dos momentos de aplicación. Las diferencias encontradas entre las dos versiones pueden asociarse a variables como la motivación y el interés hacia la tarea.
- El análisis factorial realizado con el VIA-Y presenta resultados similares a los obtenidos en los estudios originales.
- Se han encontrado resultados que apoyan la validez concurrente y predictiva del VIA-Y.

1.2. Fortalezas humanas y adolescencia.

Una de las principales conclusiones de este estudio, es que los adolescentes participantes presentan puntuaciones medias/altas en las fortalezas estudiadas (todas las medias están

por encima de 3, siendo el intervalo de 1 a 5). La fortaleza con media más alta es la Gratitud, resultado similar al obtenido en los estudios con población norteamericana (Peterson y Park, 2003; Park y Peterson, 2006). La Intimidad/amor y el Humor también son las fortalezas con medias entre las primeras cinco más altas en los estudios originales. Las medias más bajas en el presente estudio se corresponden con las fortalezas Liderazgo, Espiritualidad, Prudencia y Autorregulación. En los estudios originales con adolescentes norteamericanos las medias más bajas corresponden a las fortalezas Autorregulación, Perdón y Prudencia. Ni el Liderazgo ni la Espiritualidad aparecen entre las de menor media. Desde una perspectiva más global, el factor de fortalezas de empatía/compasión presenta la media más alta, mientras que el factor de fortalezas del temperamento la más baja; este resultado es similar al encontrado en estudios originales (Peterson y Park, 2003). Es importante tener en cuenta, tal y como señalan Peterson y Seligman (2004) que las medias no pueden entenderse únicamente como que la persona posee más una fortaleza que otra, sino que cabe la interpretación de que algunas fortalezas tengan más posibilidades de manifestarse que otras (tanto en el contexto próximo al adolescente como en un contexto cultural más amplio).

A lo largo de estas páginas se ha ido constatando la relación positiva entre la mayoría de las fortalezas humanas y diferentes variables asociadas al bienestar y la relación negativa con variables psicopatológicas. A continuación se van a comentar las más significativas a partir de las fortalezas que presentan las medias más altas.

En primer lugar, Gratitud e Intimidad/amor, las fortalezas con medias más altas, presentan un patrón de correlaciones bastante similar. Por un lado, aparecen correlaciones con dimensiones relacionadas con la familia: las dimensiones Relaciones y Desarrollo del FES, las buenas relaciones con los padres recogidas por el BASC y el índice de satisfacción con la familia. Por otro, correlacionan con la autoestima (tanto en el cuestionario de Rosenberg como en el BASC), el optimismo, el afecto positivo y las medidas de satisfacción general con la vida. Estos resultados son similares a los encontrados por Froh y cols. (Froh, Yurkewicz y Kashdan, 2008; Froh, Sefick y Emmons, 2008) en diferentes estudios. Por último, cabe destacar la correlación significativa y negativa con el estrés y la depresión, constatado ya en otros estudios (McCullough et al, 2002).

La Intimidad, la capacidad de sentirse querido y querer a otras personas, está asociado a medidas de satisfacción con uno mismo, los demás y el mundo. La Intimidad es una de

las fortalezas con más correlaciones significativas con el resto de las variables estudiadas. Destaca su correlación con la satisfacción con la vida evaluada a través de los diferentes instrumentos (con valores entre .47 y .57). No podemos olvidar que una de las variables más determinantes de la felicidad son las relaciones sociales, por lo que la asociación entre satisfacción e intimidad parecen claras. Por otro lado, la Intimidad aparece fuertemente relacionada con diferentes dimensiones familiares: percepción de las relaciones entre los miembros de la familia, satisfacción con la misma, relaciones positivas con los padres, lo que no sólo indica el papel de la familia en el desarrollo de la sensación de sentirse querido y aceptado, sino cómo éste papel sigue siendo determinante también durante la adolescencia.

La Generosidad es una fortaleza importante, como así indica su alta posición en relación al resto de fortalezas. En estudios realizados con jóvenes norteamericanos y japoneses entre 18 y 24 años (Shimai, Otake, Park, Peterson y Seligman, 2006) se presenta como la fortaleza con la media más alta. En el presente estudio, la generosidad presenta una correlación de .40 con la satisfacción con la vida global, con el Afecto Positivo y con la confianza en uno mismo evaluada a través del BASC. Los adolescentes se sienten generosos lo cual es un indicador de implicación social importante y está relacionado con el fortalecimiento de la conducta prosocial que se produce en este período (Delval, 1994).

El Deseo de aprender presenta, además de una media alta, correlaciones importantes con numerosas variables, entre las que destacan la satisfacción con el colegio, la satisfacción con la vida global y el afecto positivo. Presenta además correlaciones negativas con la actitud negativa hacia el colegio y los profesores evaluados a través del BASC, lo cual confirma la relación estrecha entre esta variable y el contexto escolar. Estos resultados avalan los de otras investigaciones que establecen relaciones entre satisfacción y percepción de apoyo por parte del profesor (Suldo et al., 2006). Por otro lado, también presenta correlaciones por encima de .31 con variables familiares como las buenas relaciones con los padres.

La Vitalidad es una de las subescalas (junto a Gratitud e Intimidad) con correlaciones más altas. Destacan sus correlaciones con el Afecto Positivo y la Autoestima, así como todas las medidas específicas y globales de satisfacción vital utilizadas: la persona entusiasta/vital es la que siente a gusto con toda su vida. Las variables asociadas a la familia recogidas tanto en el FES como en el BASC también correlacionan con esta fortaleza, así como a las buenas relaciones con los demás. Presenta una relación positiva

con Optimismo y negativa con Pesimismo, Depresión, Estrés e Incapacidad. La relación positiva del afecto con la satisfacción con uno mismo y con los demás, ha sido constatada en otros estudios (p.ej.: Ryan y Frederick, 1997).

El Optimismo es una de las fortalezas con correlaciones más altas. Destaca la correlación positiva con Autoestima, Optimismo evaluado a través del LOT y diferentes medidas de satisfacción con la vida y con uno/a mismo/a. Además, presenta correlaciones negativas con depresión, estrés, locus de control interno y sentimientos de incapacidad evaluados a través del BASC. Estos resultados son similares a los encontrados en otras investigaciones (Chang et al., 1997; Chico y Ferrando, 2008). En el presente estudio tenemos dos aproximaciones del Optimismo: la proporcionada por el VIA-Y y la evaluada a través del LOT. Los resultados al aplicar las diferentes medidas difieren en algunos aspectos. La fortaleza encuentra diferencias significativas en función del sexo (los chicos puntúan más alto), mientras que el optimismo del LOT no; ambos encuentran diferencias en función de la edad (es mayor el optimismo en el grupo de preadolescentes) y tienen correlaciones positivas y altas con las diferentes medidas de satisfacción con la vida, autoestima, afecto positivo y relaciones positivas con los padres. En cuanto a problemas psicopatológicos, ambos correlacionan de manera negativa con depresión, estrés e incapacidad, pero sólo la fortaleza correlaciona negativamente con locus de control interno. En términos generales el patrón de correlaciones es bastante similar. Las diferencias encontradas pueden estar relacionadas con la longitud de cada escala y el contenido de sus ítems (posiblemente en la fortaleza se insista más en la propia capacidad para actuar sobre ese futuro).

El Humor presenta una correlación especialmente alta con satisfacción con uno/a mismo/a y correlaciones significativas con variables relacionadas con las relaciones con los demás y la satisfacción con los amigos, lo que confirma que los adolescentes con “buen sentido del humor” tienden a ser más asertivos y competentes en contextos sociales y académicos (Erickson y Feldstein, 2007).

En cuanto a las fortalezas con medias más bajas, la subescala Espiritualidad presenta una correlación muy alta con la dimensión Relaciones del FES (en esta dimensión quedan recogidos los ítems relacionados con aspectos y prácticas religiosas de las familias). Analizando su contenido, se encuentra una alta similitud entre los ítems que presentan ambas subescalas. Aunque cabría esperar que aparecieran correlaciones con alguna de las dimensiones estudiadas, dada la importancia contrastada de la espiritualidad en los

índices de satisfacción de las personas (p.ej.: Awartany, Whitman y Gordon, 2008; WHOQOL SRPB Group, 2006), en el presente estudio no se han encontrado datos de interés. Es posible que los ítems de la subescala que evalúa Espiritualidad se asocien más a aspectos religiosos que espirituales, que los adolescentes tengan dificultad para distinguir entre estos matices o que simplemente estemos ante un indicador más de la aconfesionalidad de la sociedad actual (especialmente entre los más jóvenes).

Es interesante destacar que las correlaciones más altas de Liderazgo se establece con las variables que evalúan confianza hacia uno mismo: con autoestima de Rosenberg y de BASC, con la satisfacción con uno/a mismo/a y con la confianza evaluada a través del BASC. Parece lógico pensar que la capacidad para influir en los otros pasa necesariamente por un sentimiento de confianza en uno/a mismo, tal y como ya ha sido recogido por estudios anteriores que han encontrado una relación positiva entre liderazgo y alto autoconcepto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). En cuanto a correlaciones con otras fortalezas, destaca la relación con Creatividad, un componente cognitivo significativo, como capacidad para generar nuevas ideas.

En cuanto a la Autorregulación presenta una correlación positiva con la satisfacción con la familia y negativas con la actitud negativa hacia el colegio y atipicidad. En este sentido muestra resultados semejantes a los de otras investigaciones que encuentran relaciones entre autorregulación y éxito académico (p.ej.: Wolfe y Johnson, 1995) y menor sintomatología patológica (p.ej.: Tagney et al., 2004). Es importante resaltar el papel que la autorregulación juega sobre la conducta del adolescente. Algunos estudios han encontrado una relación positiva entre ésta y las conductas prosociales y no violentas (Moilanen, 2005; Murphy y Eisenberg, 1997), siendo un buen predictor de comportamiento no agresivo, por encima, por ejemplo del razonamiento (Mestre, Samper y Frías, 2002). La emocionalidad controlada frente a la impulsividad permite discriminar entre adolescentes prosociales o agresivos, por lo que aun no siendo una de las fortalezas con una media más alta, sí conviene tenerla en cuenta por su importante papel en el comportamiento del adolescente.

Por otro lado Prudencia, presenta correlaciones significativas negativas con variables que miden problemas psicológicos como la depresión y la atipicidad por lo que a pesar de presentar una de las medias más bajas, parece ser una fortaleza con significativas repercusiones sobre la salud mental (Haslam, 2004) por lo que sería interesante

profundizar en su estudio. Por otro lado, presenta correlaciones positivas con buenas relaciones con la familia evaluadas a través del FES y la Autoestima.

El Valor, la Humildad y el Perdón no tienen correlaciones especialmente relevantes con ninguna de las dimensiones estudiadas. Posiblemente se trate de variables muy específicas, asociadas a situaciones muy concretas, por lo que la relación con las dimensiones estudiadas no resulta relevante. Por otro lado, las medias bajas no debe interpretarse como que se trata de fortalezas menos presentes; es posible que estas escalas sean más difíciles que el resto, es decir, más exigentes en cuanto a los criterios que permiten al participante discriminar que cumple las afirmaciones que contienen los items.

Diferencias en función del sexo.

Encontramos diferencias significativas en función del sexo en dieciséis de las veinticuatro fortalezas. Los chicos presentan puntuaciones significativamente más altas en las fortalezas Humor y Optimismo. En ninguna de estas fortalezas existen estudios previos concluyentes sobre posibles diferencias en función del sexo. Como ya se comentó, el sentido del humor está fuertemente asociado a los estereotipos sociales, por lo que no resulta extraño que los chicos puntúen más alto en esta fortaleza.

Las chicas presentan medias significativamente más altas en catorce fortalezas: Gratitud, Intimidad, Amabilidad, Ciudadanía, Deseo de aprender, Valor, Apreciación de la belleza, Humildad, Perspectiva, Integridad, Equidad, Perdón, Perseverancia y Espiritualidad. Algunas de estas diferencias (p.ej.: Apreciación de la belleza, Gratitud, Amabilidad...) también se han encontrado en estudios con población norteamericana y japonesa (Peterson y Park, 2003; Shimai et al, 2006). La mayoría de estas fortalezas se agrupan en tres factores: Fortalezas de Empatía/compasión, Fortalezas Cognitivas y Fortalezas Transcendentales.

Las diferencias en fortalezas cognitivas como el Deseo de aprender y la Apreciación de la belleza se corroboran con estudios que han analizado las estrategias de aprendizaje y la motivación: los chicos utilizan menos estrategias de aprendizaje significativo y las chicas tienen una mayor motivación intrínseca (variable moduladora del aprendizaje) (Valle et al, 1997; Cerezo y Casanova, 2004) y una más alta puntuación la faceta estética evaluada a través del NEO-PI-R en las chicas (Ortet et al., 2007).

En cuanto a las Fortalezas de Empatía/compasión (existen diferencias en todas las fortalezas incluidas en este factor: Amabilidad, Humildad, Valor, Ciudadanía, Perdón y Equidad) se relaciona con el dato general de que existe una mayor conducta prosocial y una mayor empatía en las chicas que en los chicos (Carlo et al., 1999; Mestre et al., 2002; Sánchez- Queija et al., 2006). En este sentido, también cabe citar las diferencias encontradas en torno al tipo de valores a los que dan más prioridad cada uno de los sexos: las chicas priorizan los valores asociados a relaciones interpersonales, en los que se incluyen la sensibilidad y la simpatía hacia los demás (Casas et al., 2005).

Las Fortalezas transcendentales (Espiritualidad y Gratitud) también tienen diferencias a favor de las chicas cuando se evalúa Espiritualidad (González Blasco, 2006; López Blasco et al., 2005) y tendencia a expresar Gratitud (Froh et al., 2008).

Las diferencias encontradas pueden ser explicadas por el contexto socioeducativo y cultural que asigna papeles distintos a chicos y chicas: la disciplina, las imágenes asociadas a cada rol, las expectativas y las emociones que se fomentan y favorecen en uno y otro sexo, podrían estar en la base de estas diferencias (Patrick, Ryan y Pintrich, 1999; Andermal y Midgley, 1997; Cerezo y Casanova, 2004; Brody, 1999; Bono y Froh, 2009).

Diferencias en función de la edad.

En cuanto a diferencias en función de la edad, existen trece fortalezas en las que existen diferencias significativas, siendo mayor la media siempre en la muestra de preadolescentes (de 12 a 14 años). Las diferencias en las fortalezas en función de la edad no se explican exclusivamente porque las posean más; es necesario tener en cuenta, además, las capacidades cognitivas que se ponen en juego en cada momento evolutivo. Durante la adolescencia se adquieren nuevas habilidades cognitivas que permiten al adolescente verse a sí mismo con una mayor autocrítica en un contexto de mayor comparación social. Ahora bien, tampoco se puede excluir la posibilidad de que los preadolescentes sean tan realistas como los adolescentes y que las medias obtenidas sean un reflejo de esa realidad.

Las fortalezas en las que existen diferencias significativas en función de la edad son las siguientes:

- Cuatro de las fortalezas se agrupan en el factor fortalezas de empatía/compasión (Amabilidad, Ciudadanía, Perdón y Equidad).
- Entre las fortalezas de temperamento, la Prudencia, el Optimismo y la Perseverancia tienen diferencias significativas.
- Las fortalezas Intimidad/amor y Vitalidad, incluidas dentro del factor fortalezas sociales.
- Dentro de las fortalezas cognitivas (el factor en conjunto no presenta diferencias en función de la edad), las fortalezas Deseo de aprender y Apertura a la experiencia.
- Las medias de Espiritualidad y Gratitud (las únicas que conforman el factor de fortalezas transcendentales).

Son pocos los estudios que abordan posibles diferencias en función de la edad en estas dimensiones. A lo largo de la adolescencia, la participación en actividades sociales, recreativas y religiosas va disminuyendo y aumenta el abandono escolar (relacionado con la falta de perseverancia). El deseo de aprender también decrece a medida que los adolescentes se hacen mayores como se ha venido recogiendo en otros estudios (p. ej.: Casas et al., 2005). Aunque estos pequeños apuntes podrían hacernos pensar que estamos ante unos adolescentes más pasivos que en edades anteriores, no podemos olvidar que el nivel de exigencia del contexto escolar, que aumenta progresivamente durante los diferentes cursos académicos, condiciona el tiempo libre y la implicación del adolescente en otras actividades. Esta presión escolar influye en las relaciones que mantiene con los demás, fundamentalmente con sus padres, y en la manera en que se enfrenta a las dificultades. El hecho de que disminuya el deseo de aprender (condicionado por el aumento de las exigencias, las dificultades asociadas a su momento evolutivo, la sociedad en general, etc.) es un dato a tener en cuenta por las instituciones escolares a la hora de diseñar sus propuestas curriculares. Para hacerlo necesita, además, del respaldo de una cultura social que apueste por el interés, la curiosidad y el esfuerzo hacia el aprendizaje.

Debemos tener presente las diferencias en función de la edad que se han encontrado en otras variables como la autoestima, el optimismo o la satisfacción con la vida, por lo que además de lo ya comentado, podríamos encontrar otra serie de explicaciones relacionadas con los cambios cognitivos que se producen en esta etapa de la vida: aumento de la conciencia sobre la propia situación, capacidad para adoptar otros puntos de vista y elegir cómo desea ser. Posiblemente estas nuevas posibilidades estén

relacionadas con una disminución de la autoestima y por tanto, de la satisfacción con uno/a mismo/a y con la vida en general. Las nuevas capacidades cognitivas le llevan también a poner en duda los valores que ha ido interiorizando a lo largo de su vida, encontrar mayores discrepancias entre los valores y cómo se ponen en práctica, lo que podría explicar, al menos en parte, que aumente el pesimismo. Es importante tener presente que la autoestima constituye el eje central alrededor del cuál se estructuran los diferentes tipos de valores (Schwartz y Bilsky, 1990), por lo que es fácilmente entendible que cambios en esta dimensión afecten a cómo se desarrollan otras dimensiones del adolescente.

Deseabilidad social.

Un aspecto interesante de analizar es el de la deseabilidad social, es decir, en qué medida los participantes están contestando de manera sincera y no buscando una imagen aprobada y/o reconocida socialmente. Independientemente del VIA-Y, la deseabilidad social es un problema presente en cualquier instrumento de evaluación. Los autores apuntan que la evaluación de las fortalezas está exenta de este efecto ya que son en sí mismas valiosas y no encuentran correlaciones significativas entre éstas y el índice de deseabilidad social de Marlowe-Crowne, excepto con Prudencia ($r=.44$) y Espiritualidad ($r=.30$), en población adulta (Peterson y Seligman, 2004). En el presente estudio, se cuenta con el índice de deseabilidad social proporcionado por el BASC, similar al de Marlowe-Crowne en cuanto a que el contenido de sus ítems no son patológicos (por ejemplo: *A veces me enfurezco con mis padres* (F) y *Siempre hago mis deberes escolares a tiempo* (V)). Al estudiar las correlaciones entre este índice y las fortalezas humanas encontramos que a excepción del Humor, todas las fortalezas correlacionan de forma positiva con deseabilidad social del BASC (lo mismo ocurre cuando se analizan las correlaciones de las demás subescalas del BASC con este índice), pero sólo cuatro fortalezas presentan un valor superior a .30: Integridad, Perseverancia, Prudencia y Autorregulación. Aunque es relativamente fácil entender el concepto de deseabilidad social, lo cierto es que existen bastantes dificultades metodológicas a la hora de evaluarlo e interpretarlo. En principio, la deseabilidad social será mayor cuando los ítems sean más claramente clasificables como deseables o indeseables o cuando las características del contexto favorezcan que se busque la aprobación social (por ejemplo, en una selección de personal) (Morales, 2007). Por otro lado, hay que tener en cuenta las limitaciones de este tipo de escalas: nunca podremos estar completamente seguros de que los participantes con puntuaciones altas quieran presentarse a sí mismos de una manera favorable; es

posible encontrar adolescentes que realmente no están mintiendo cuando afirman, por ejemplo, que ellos nunca han criticado a los demás. Atendiendo a todo esto, es importante destacar que la mayoría de los ítems del VIA-Y son difíciles de clasificar en términos de aceptables o no aceptables, es decir, no son ni buenos ni malos. Además, el adolescente puede reconocer fácilmente que todo el cuestionario está evaluando aspectos positivos, lo que podría contribuir a eliminar esa necesidad o tendencia a la aprobación. En cualquier caso, las correlaciones encontradas no son demasiado altas y podrían ser similares a las encontradas entre este índice y otras muchas subescalas incluidas en este estudio, como por ejemplo, las encontradas con el resto de las subescalas del BASC.

En resumen...

- Los adolescentes participantes presentan puntuaciones medias/altas en las fortalezas estudiadas.
- Las fortalezas con medias más altas son: Gratitud, Intimidad/amor y Humor (similares a las obtenidas en estudios originales).
- Las fortalezas con medias más bajas: Liderazgo, Espiritualidad, Prudencia y Autorregulación.
- Las medias obtenidas no indican necesariamente mayor frecuencia de una fortaleza.
- Se constata una relación positiva entre la mayoría de las fortalezas y diferentes variables asociadas al bienestar y una relación negativa con variables psicopatológicas.
- Existen diferencias significativas en función del sexo: las chicas puntúan más alto en la mayoría de las fortalezas incluidas en los factores: fortalezas de empatía, fortalezas cognitivas y fortalezas transcendentales (en total 14 fortalezas). Los chicos puntúan más alto en Humor y Optimismo.
- En cuanto a la edad, los preadolescentes presentan puntuaciones significativamente más altas en 13 fortalezas.

1.3. Bienestar y satisfacción con la vida.

Las medidas de satisfacción con la vida se han ido incorporando progresivamente a los estudios sobre calidad de vida (e.ej.: UNICEF, 2007; OMS, (1982-2004); NEF, 2004). En el presente estudio se han utilizado tres cuestionarios para evaluar la satisfacción con la vida (uno de ellos como medida global y otro atendiendo a diferentes dimensiones). Las tres escalas para evaluar satisfacción con la vida han presentado unos índices de fiabilidad entre .83 y .90, resultados similares a los encontrados en estudios originales (Huebner, 2001; Huebner, Suldo y Valois, 2003). Por otro lado, el test-retest realizado con el SLSS proporciona una correlación sustancial y significativa ($r = .76$), similar a la obtenida por Terry y Huebner (1995) en el mismo intervalo de tiempo (dos semanas).

Las conclusiones generales corroboran los resultados obtenidos por otros estudios:

- En primer lugar, los adolescentes presentan un nivel de satisfacción medio-alto tanto en satisfacción global como en todas las dimensiones estudiadas.
- Y en segundo lugar, se constata una disminución del nivel de satisfacción en el grupo de más edad.

Las puntuaciones de los cuestionarios breves de satisfacción con la vida no presentan medias significativamente diferentes en función del sexo, aunque sí cuando se evalúan las dimensiones a través del MSLS. En este caso, las chicas presentan puntuaciones más altas que los chicos en satisfacción con los amigos, con el colegio y con la vida en general. Este resultado es similar al encontrado en poblaciones españolas. Cuando se evalúa la satisfacción con la vida de una manera global no aparecen diferencias significativas en función del sexo (Javaloy, 2007), pero cuando se evalúan por dimensiones pueden aparecer. Por ejemplo, Casas et al. (2005) encuentran que las adolescentes entre 12 y 16 años expresan niveles más altos de satisfacción con el aprendizaje que los chicos.

Por otro lado, la satisfacción con la vida evaluada a través de estos tres cuestionarios presenta un patrón de correlaciones similar: correlaciones significativas, altas ($>|.40|$) y positiva con buenas relaciones en la familia, optimismo, afecto positivo, autoestima (global y positiva) y negativas con Pesimismo, Afecto negativo y Autoestima negativa. Estos resultados son similares a los obtenidos por otras investigaciones. Goñi et al. (2004) encuentran una relación positiva entre satisfacción y autoestima y en el meta-análisis de Lyubomirsky et al. (2005) se confirma la relación entre el afecto positivo con la satisfacción, llegando a ser el primero la causa de algunas de las características que más correlacionan con satisfacción (confianza, optimismo, etc.). Las correlaciones entre el afecto positivo y las diferentes medidas de satisfacción con la vida global se sitúan en torno al .55, resultado similar al encontrado por Lucas et al. (1996). Debemos tener presente además, que esta relación es bidireccional: el afecto positivo contribuye a que la persona ponga en marcha los recursos necesarios para promover su propio bienestar y éste a su vez, determina un mayor afecto positivo (Lyubomirsky et al., 2005).

En el presente estudio se constata además, una media significativamente más alta en Afecto Positivo que en Negativo, resultado al obtenido en otras investigaciones que apuntan que las emociones positivas siempre prevalecen en frecuencia e intensidad para cualquier grupo de edad (Hernangómez, Vázquez y Hervás, 2009). En cualquier caso, al

igual que la satisfacción, se encuentran diferencias positivas en función de la edad en relación al Afecto Positivo (no en Afecto Negativo): hay una disminución en el grupo de adolescentes.

La influencia del afecto Positivo en la satisfacción con la vida también se ha explorado controlando su efecto cuando se estudia la relación entre fortalezas humanas y satisfacción. En este caso, las correlaciones disminuyen hasta dejar de ser significativas. Las emociones positivas se convierten de esta manera en una dimensión importante a la hora de comprender la satisfacción con la vida.

La escala SLSS además (las otras no se han estudiado conjuntamente con el BASC) presenta correlaciones positivas significativas con las dimensiones que evalúan aspectos positivos (autoestima y relaciones positivas con los padres, por ejemplo) y correlaciones negativas significativas con los problemas psicológicos o de conducta. Estos datos confirman los encontrados en otras investigaciones en los que la satisfacción aparece relacionada de forma negativa con problemas como la ansiedad, la depresión o el estrés (p.ej.: Greenspoon y Saklofske, 1997; Gullone y Cummins, 1999; Hawkins et al., 1992)

En cuanto a las fortalezas humanas, el Optimismo, la Vitalidad, la Intimidad/amor y la Gratitud son las que presentan correlaciones más altas con las medidas de satisfacción global con la vida.

Predicción del bienestar.

Optimismo, Intimidad/amor, Vitalidad, Gratitud, Generosidad y Perseverancia explican el 39% de la varianza de la satisfacción global con la vida. Se trata de un perfil de fortalezas con implicaciones educativas muy importantes: tener expectativas positivas hacia el futuro, sentirse querido y agradecido con la vida, preocuparse por los demás y actuar con perseverancia, configuran una serie de actuaciones muy claras de cara al desarrollo positivo de los más jóvenes. La satisfacción con la vida no puede entenderse, por ejemplo, al margen de las relaciones con los demás ni sin cierta dosis de esfuerzo.

Las fortalezas de Intimidad/amor, Esperanza/optimismo y Vitalidad están consistentemente asociadas a la satisfacción con la vida en todas las edades (Park, Peterson y Seligman, 2004). En los jóvenes, estudios previos han encontrado que la Intimidad/amor, la Gratitud, la Esperanza/optimismo y la Vitalidad son los predictores más

robustos de satisfacción con la vida (Park y Peterson, 2009), resultados similares a los encontrados en la presente investigación.

Además de éstas, es importante destacar el papel predictor significativo de las siguientes fortalezas en diferentes dimensiones de satisfacción con la vida y problemas psicológicos:

- Intimidad/amor aparece como fortaleza predictora en las medidas de satisfacción y bienestar personal y social y en las medidas de Depresión, Ansiedad y Estrés Social. Sentirse querido y querer a otros parece favorecer la sensación de satisfacción general y proteger de la aparición de problemas psicopatológicos, tal y como han apuntado diferentes investigaciones (p.ej.: Hazan, 2004).
- La Gratitud demuestra su papel predictor en la satisfacción global con la vida y en las buenas relaciones familiares, resultados similares a los encontrados en otros estudios (p.ej.: McCullough et al., 2002)
- Por otro lado, ser optimista contribuye a la satisfacción global con la vida, a sentirse mejor con uno/a mismo/a y a padecer menos problemas psicopatológicos. (Chang et al., 1997)
- El Humor aparece como fortaleza predictora de unas buenas relaciones con los demás y de uno sentimiento de valía personal (autoestima). Se constata el papel social del sentido del humor (p.ej.: Bell et al., 1986) y relación con confianza en uno/a mismo/a se podría asociar al papel que el sentido del humor parece tener como estrategia de afrontamiento y de defensa en los adolescentes (Erickson y Feldstein, 2007).

Los resultados del presente estudio confirman los encontrados en otras investigaciones: la satisfacción con la vida puede asociarse positivamente con importantes beneficios personales y sociales.

Satisfacción con los amigos.

En cuanto a las dimensiones de satisfacción con la vida estudiadas, los adolescentes que han participado en este estudio se sienten especialmente satisfechos con sus amigos (presenta la media más alta, 5.16). Los amigos cobran un relevante papel durante la

adolescencia y es interesante constatar que no sólo son importantes sino que son fuente de satisfacción. Al comparar los resultados en función del sexo, encontramos que las chicas se sienten más satisfechas que los chicos en lo que respecta a sus amigos, aunque es más probable que estas diferencias no se deban tanto a la calidad de las relaciones como a la mayor importancia que las mujeres dan a las relaciones interpersonales (Serrano et al., 1996; 2004).

Como cabría esperar, las fortalezas sociales es el factor que correlaciona más alto con la satisfacción con los amigos. Destacan también las correlaciones con las fortalezas de Empatía, Ciudadanía y Amabilidad. Los adolescentes expresan sentirse queridos por los demás, actuar con perspectiva y sentido del humor, colaborar y ser amable con los otros, fortalezas que predicen una varianza significativa de la satisfacción en esta dimensión.

De otra parte, algunas variables presentan un valor negativo en la predicción de la satisfacción. Es el caso de Espiritualidad y Perdón para satisfacción con los amigos, de Liderazgo para satisfacción con el colegio y de Justicia para satisfacción con uno/mismo/a. Aunque, como ya se comentó, este valor inverso podría asociarse al efecto de introducir todas las fortalezas simultáneamente, se podría explicar desde un punto de vista cognitivo y social. Por ejemplo, los adolescentes con puntuaciones más altas en Espiritualidad y Perdón, a los que podríamos considerar con un nivel mayor de maduración, estarían menos satisfechos con sus amigos precisamente por sentirse menos vinculados a ellos; el liderazgo podría estar poco favorecido en el contexto escolar, etc. Estas hipótesis deberían contrastarse con estudios que aportarán información más precisa sobre esta posible relación.

Satisfacción con uno/a mismo/a.

La satisfacción con uno/a mismo/a tiene la media más alta tras la satisfacción con los amigos y destacan las correlaciones con Humor, Vitalidad, Optimismo e Intimidad; de hecho, estas cuatro fortalezas predicen el 51% de la varianza de Satisfacción con uno/a mismo/a. De éstas, hay que destacar el papel del Humor, ya que presenta las correlaciones más altas con satisfacción con uno/a mismo/a y no tiene un papel tan relevante en las otras dimensiones de la satisfacción con la vida estudiadas. Una visión optimista de la vida, sentirse querido y con ganas de hacer cosas, unido a las ganas de reír y de hacer reír, parecen ser importantes predictores de sentimientos de satisfacción con uno/a mismo/a.

Por otro lado y como cabría esperar, presenta una correlación significativa y positiva (.61) con la Autoestima evaluada a través del cuestionario de Rosenberg, con un patrón de correlaciones con las fortalezas similar. Las correlaciones entre satisfacción con uno/a mismo y autoestima se sitúan en torno a .60, resultado similar al encontrado en el meta-análisis realizado por Lyubomirsky et al. (2005) en el que las correlaciones entre estas dos variables en los estudios revisados se situaban en el mismo valor.

Ahora bien, autoestima y satisfacción con uno/a mismo/a no se pueden considerar totalmente equivalentes atendiendo a los instrumentos de medidas utilizados. Cuando se evalúa la satisfacción con uno/a mismo/a no aparecen diferencias significativas ni en función del sexo ni la edad, mientras que al evaluar Autoestima (RSE de Rosenberg), las chicas presentan una autoestima negativa mayor que los chicos, los chicos una autoestima positiva mayor, los preadolescentes una autoestima positiva mayor y se observa un descenso de la autoestima significativamente mayor en las chicas que en los chicos a medida que cumplen años. Estos mismos resultados (una mejor autoestima en los chicos y el grupo de preadolescentes) se reproducen al evaluar este concepto a través del BASC.

La explicación de que no existan diferencias utilizando el MSLS y sí cuando se evalúa la autoestima a través del RSE, la podemos encontrar en el contenido de las escalas. La satisfacción con uno/s mismo/a del MSLS recoge aspectos muy diversos de la persona (*“Me gusta como soy”, “Soy una persona divertida”* o *“Me gusta probar cosas nuevas”* son ejemplos de ítems), mientras que las escalas de autoestima recogen muchos más aspectos valorativos y de estimación personal (*“Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a”, “Creo que no tengo muchos motivos para estar orgulloso/a de mí”* o *“Creo que tengo una serie de buenas cualidades”* son ítems de la RSE).

Por lo general, el nivel de autoestima global es relativamente alto durante la infancia para descender notablemente cuando comienza la adolescencia (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, y Potter, 2002; Major, Barr, Zubek, y Babey, 1999; Reddy et al., 2003; Mestre, Samper y Pérez-Delgado, 2001). Aproximadamente entre la tercera parte y la mitad de los adolescentes más jóvenes presentan una baja autoestima (Harter, 1993; Hirsch y DuBois, 1991). La mayoría de las explicaciones giran en torno a los cambios biológicos, cognitivos y sociales que se producen en este momento evolutivo. Es posible que las autopercepciones de los adolescentes sean más realistas y objetivas que en años

anteriores como resultado de los procesos de comparación social y de construcción de la propia identidad característicos de esta etapa, así como por el aumento de las responsabilidades que la sociedad en general ejerce sobre ellos. La autoestima vuelve a crecer gradualmente durante el curso de la adolescencia.

Algunas investigaciones han estudiado las diferentes dimensiones de la autoestima y han encontrado que la disminución de ésta en función de la edad se relaciona con la visión más crítica que se va adquiriendo a lo largo de la adolescencia y que afectaría principalmente al autoconcepto moral-ético y familiar, áreas especialmente problemáticas durante la adolescencia (Mestre, et al., 2001). Durante el proceso de identidad, el adolescente pone en tela de juicio los valores, esquemas morales, creencias y prácticas religiosas que ha asumido hasta ese momento, y por otro, busca mayor independencia del ambiente familiar, lo que explicaría el descenso en estas dos dimensiones de la autoestima.

En el presente trabajo, los preadolescentes presentan una Autoestima Positiva más alta que sus compañeros adolescentes, lo cual confirma los datos obtenidos en otras investigaciones que constatan una disminución de la autoestima durante la adolescencia.

Las investigaciones sobre posibles diferencias entre sexos aportan resultados contradictorios (Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Major et al., 1999; Robins et al., 2002; Garaigordobil et al., 2005). En ocasiones se ha constatado que los chicos puntúan más que las chicas en autoestima positiva (Casas et al., 2005, Martín-Albo et al., 2007; Sansinenea y Sansinenea, 2004), pero este resultado no siempre se ha confirmado. Ahora bien, durante la adolescencia, la mayoría de los estudios han demostrado que la autoestima decrece más bruscamente en las chicas que en los chicos (Robins et al., 2002). Este resultado podría ser explicado porque la adolescencia comienza ante en las chicas, por los roles sociales que se atribuyen a uno y otro sexo (es posible que sobre las chicas exista una mayor presión social relacionada con la imagen física, las relaciones sociales y la escuela) o a dificultades metodológicas de algunos de los instrumentos de evaluación utilizados.

Los resultados en autoestima del presente estudio vienen a confirmar los encontrados en otras investigaciones que constatan una mayor caída de la autoestima en las chicas adolescentes que en los chicos (Robins et al., 2002) y las diferencias en función del sexo encontradas por algunos autores (p.ej.: Casas et al., 2005; Martín-Albo et al., 2007).

Como ya vimos, parece ser que existe una mayor presión social sobre las chicas, lo que condicionaría la imagen que desarrollan de sí mismas.

Autoestima y felicidad parecen estar fuertemente relacionadas. En el metanálisis llevado a cabo por Lyubomirsky et al. (2005) se encuentran correlaciones que van desde .36 a .58 en los estudios que relacionan estos dos conceptos. En el presente estudio, la Autoestima evaluada a través del RSE presenta unas correlaciones altas y positivas con las diferentes medias de satisfacción con la vida, y la satisfacción con uno mismo presenta una correlación de .69 con la satisfacción global. Los resultados muestran por tanto, resultados similares a los encontrados en otras investigaciones. Parece ser que la autoestima es uno de los predictores de mayor fuerza de la felicidad o de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, Tkach y DiMatteo, 2006; Diener, 1994).

Satisfacción con la familia.

Con respecto a la satisfacción con la familia, los adolescentes que han participado en este estudio manifiestan puntuaciones por encima de la media. Las correlaciones significativas positivas más altas las establece con Gratitud, Intimidad/amor y Vitalidad. Estas fortalezas, junto a Espiritualidad y Perseverancia predicen satisfacción con la familia con una varianza explicada del 39%. Por otro lado, la satisfacción con la familia es la dimensión que presenta correlaciones más altas con las medidas de satisfacción global recogidas por los tres instrumentos, lo cual es un indicador de la importancia que también en la adolescencia tiene la satisfacción con la familia, tal y como se ha recogido en numerosos estudios (p.ej.: Huebner, Gilman y Laughlin, 1999). Más adelante abordaremos la importancia de las relaciones familiares en el desarrollo de variables de bienestar.

Satisfacción con el colegio.

La Satisfacción con el colegio presenta la media más baja de todas las dimensiones estudiadas. Correlaciona de forma positiva y significativa con fortalezas cognitivas como Deseo de aprender, Curiosidad y Apreciación de la belleza; fortalezas de temperamento como la Perseverancia y fortalezas de empatía como la Ciudadanía y Equidad. Además, algunas de las subescalas (Ciudadanía, Deseo de aprender, Apreciación de la belleza, Equidad y Perseverancia) correlacionan de forma significativa y negativa con una actitud

negativa hacia el colegio o los profesores medida por el BASC (una actitud que empeora con la edad y es más frecuente en los chicos que en las chicas). Es posible que exista una relación bidireccional entre ambas dimensiones, de manera que las experiencias positivas en el colegio contribuyan al desarrollo de estas fortalezas y, al mismo tiempo, éstas contribuyan a mejorar la satisfacción con el ambiente escolar.

En este sentido, hay que destacar la relación encontrada entre Deseo de aprender y Perseverancia con la variable rendimiento escolar. Cuando comparamos las medias obtenidas en las diferentes fortalezas, encontramos que los adolescentes con mejores calificaciones son los que obtienen puntuaciones más altas en las fortalezas Gratitud, Perseverancia y Deseo de aprender. El rendimiento académico, las fortalezas Deseo de aprender y Perseverancia, y satisfacción con la vida, aparecen así íntimamente relacionadas. En un estudio longitudinal llevado a cabo por Park y Peterson (2007, tomado de Park y Peterson, 2009), se encuentra que las fortalezas de Perseverancia, Equidad, Gratitud, Honestidad, Optimismo/esperanza y Perspectiva podían predecir la nota media del final de grado, controlando el efecto de las puntuaciones en inteligencia de los estudiantes. Este dato reafirma la importancia de variables no intelectuales (en este caso, las fortalezas humanas) en el logro académico, algo que si bien no sorprende, conviene seguir teniendo presente a la hora de diseñar estrategias y metodologías educativas.

Debemos recordar además que el Deseo de aprender y la Perseverancia son fortalezas más presentes en las chicas y en el grupo de preadolescentes. A este dato hay que unir el hecho de que las chicas se sienten más satisfechas en el colegio que sus compañeros y cómo esta satisfacción desciende en el grupo de adolescentes, resultados similares a los encontrados en otras investigaciones (Samdal *et al.*, 1998; Reddy *et al.*, 2003; Bulcock *et al.*, 1991).

Por otro lado, existen diferencias significativas en Optimismo y en Satisfacción con la vida en relación al rendimiento escolar: los sujetos con mejores resultados presentan un optimismo mayor y un menor pesimismo y expresan una mayor satisfacción con la vida que los adolescentes con peores resultados. Estos datos apoyan los encontrados por otras investigaciones en las que se constata el papel que optimismo y pesimismo juegan en el ajuste escolar (Boman, *et al.*, 2009), especialmente en el afrontamiento ante los cambios y situaciones de estrés asociadas al contexto educativo y la relación entre rendimiento y satisfacción con la vida (Gilman y Huebner, 2006).

Sería interesante analizar en más profundidad esta asociación con el objetivo de encontrar relaciones causales que puedan contribuir a mejorar la percepción del adolescente como estudiante y su satisfacción en el contexto escolar. De nuevo, las expectativas académicas y los roles sociales asignados a cada uno de los sexos podrían explicar estas diferencias; es necesario por tanto un análisis en profundidad de estos mecanismos para aprovechar los beneficios de una intervención determinada con el objetivo de que tanto chicos como chicas puedan desarrollar todo su potencial de aprendizaje y sentirse a gusto en el contexto escolar. Conviene tener en cuenta, además, otros procedimientos más o menos visibles que contribuyen a crear diferencias entre los sexos (formas de organización escolar, estilos de enseñanza, materiales y libros de texto...) de manera que se evite la discriminación y se puedan, al mismo tiempo, respetar las diferencias y peculiaridades de cada uno de ellos (Marchesi y Martín, 1998).

Una variable interesante a tener en cuenta es la percepción que el adolescente tiene sobre el apoyo del profesor. Algunos estudios han demostrado la relación entre esta percepción y sentimientos de felicidad y satisfacción (Suldo y Huebner, 2006; Natwig, et al., 2003).

Satisfacción con el vecindario.

Finalmente, los adolescentes se sienten más a gusto con el entorno en el que viven ($x=4.18$), en comparación con los de menor edad. Es interesante destacar la alta correlación (la más alta después de la satisfacción con la familia) que tiene con la satisfacción global evaluada a través de esta misma escala, así como con Vitalidad y satisfacción con la familia. Este tipo de índices pueden ser especialmente relevantes en proyectos locales dirigidos a mejorar la oferta y/o disponibilidad de recursos sociales y recreativos para los jóvenes y adolescentes.

En resumen...

- Los adolescentes presentan un nivel de satisfacción medio/alto en satisfacción global y en las diferentes dimensiones de satisfacción estudiada.
- Se constata una disminución del nivel de satisfacción en el grupo de mayor edad.
- El Optimismo, la Vitalidad, la Intimidad/amor y la Gratitud son las fortalezas con correlaciones más altas con satisfacción con la vida. Junto a Perseverancia explican el 39% de la varianza de la satisfacción global.
- Humor, Vitalidad, Optimismo y Vitalidad, explican el 51% de la varianza de satisfacción con uno/a mismo/a.
- Se constata una estrecha relación entre Autoestima y satisfacción con la vida y una mayor caída de la autoestima en las chicas que en los chicos.
- La satisfacción con la familia es la dimensión que presenta correlaciones más altas con las medidas de satisfacción global con la vida.
- Destaca la relación positiva entre Perseverancia y Deseo de aprender y rendimiento escolar.

1.4. Fortalezas humanas y familia.

Las dos dimensiones evaluadas a través del FES: Relaciones (grado de cohesión entre sus miembros) y Desarrollo (grado de interés/participación en actividades diversas) presenta correlaciones significativas y positivas con prácticamente todas las fortalezas humanas. Las fortalezas de temperamento y las sociales presentan las correlaciones más altas con la dimensión Relaciones; mientras que las fortalezas cognitivas y trascendentales lo hacen con la dimensión Desarrollo. Distinguimos por tanto la influencia de algunas características familiares en el desarrollo de fortalezas: por un lado, el grado de cohesión, la comunicación positiva entre sus miembros y la ausencia de conflicto estarían relacionadas con fortalezas como la Intimidad/amor, el Gratitud, la Vitalidad y la Perseverancia; por otro, la dimensión Desarrollo, se relacionaría con Espiritualidad y en menor medida, con Apreciación de la belleza y Deseo de aprender. El Optimismo presenta correlaciones similares con ambas dimensiones.

El BASC proporciona también una medida de buenas relaciones con los padres. En este caso, también se encuentran correlaciones significativas entre esta dimensión y fortalezas como el Gratitud, la Intimidad, la Perseverancia y el Optimismo. La correlación más alta la encontramos con las fortalezas de temperamento.

En resumen, la percepción que los adolescentes tienen sobre las relaciones con sus padres y de las actividades que realizan con ellos guarda una estrecha relación con fortalezas de diferente tipo, destacando la Intimidad y el Gratitud, posiblemente en la base de unas relaciones humanas satisfactorias. Destaca el papel que la familia juega en el

desarrollo de fortalezas cognitivas, relacionadas con el aprendizaje. Y por último, hay que resaltar la importancia que unas relaciones de calidad tiene en el desarrollo de una visión optimista sobre uno/a mismo/a y la vida.

El papel que la familia tiene en el desarrollo del individuo es claro. De manera más concreta, la investigación ha demostrado la importancia de la calidad de las relaciones entre padres e hijos en el desarrollo de competencias relacionadas con un comportamiento responsable y autónomo (Mestre et al., 2001). Las percepciones de calor, afecto y seguridad de expresan los adolescentes sobre las relaciones con sus padres, correlacionan de forma positiva con la confianza en sí mismo, la exploración de problemas relacionados con la identidad y el ajuste en las interacciones con los otros (Jackson, Dunham y Kidwell, 1990; Kamptner, 1988), así como en el desarrollo de la esperanza, el optimismo y la empatía (Suldo, 2009).

En el presente estudio, las buenas relaciones con los padres correlacionan de manera significativa y negativa con problemas psicopatológicos como la depresión, el estrés social, la incapacidad, así como con una actitud negativa hacia el colegio y los profesores. Y de una manera positiva con Autoestima, Optimismo y diferentes medidas de satisfacción con la vida. Estos resultados confirman los obtenidos por otras investigaciones que encuentran asociación entre relaciones seguras con los padres y síntomas depresivos (p.ej.: Sund y Wichstrom, 2002), ansiedad (p.ej.: López y Brennan, 2000) y éxito personal, social y académico (p.ej.: Rice et al., 1995).

Nuevamente se confirma la relación entre buenas relaciones familiares y satisfacción en la vida. Numerosos estudios han demostrado que el apoyo y la aceptación parental es el mejor predictor de satisfacción con la vida (Suldo, 2009): los adolescentes que manifiestan una mejor satisfacción son también los que expresan el más alto nivel de apoyo social percibido de sus padres.

También es de gran interés el estudio de las vías por la cuales el clima familiar puede estar relacionado con la satisfacción vital. En los modelos mediacionales planteados, se encuentra que la mayor parte de las fortalezas tienen un papel mediador significativo entre el clima familiar evaluado a través del FES y la satisfacción global con la vida evaluada a través del SLSS. Curiosamente son las fortalezas de empatía/compasión (a excepción de Ciudadanía) no son variables mediadoras significativas. En cuanto a una posible interpretación quizás podría relacionarse con el estatus social de las fortalezas

englobadas bajo este factor, poco reconocidas como atributos fácilmente identificables con una vida satisfactoria en el contexto actual frente a otros mucho más relevantes (por ejemplo, es más fácil asociar “sentirse querido” que “tener valor” con una vida satisfactoria).

En relación con la autoestima, son numerosos los estudios que establecen una relación entre ésta y los estilos educativos de los padres (Alonso y Román, 2005; Amato y Fowler, 2002; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Copersmith, 1967). En general, los niños cuyos padres aceptan sus cualidades y defectos y les apoyan de forma incondicional desarrollan una alta autoestima (Carr, 2004). Los estilos parentales denominados democráticos en lo que existe apoyo emocional, así como normas consensuadas, utilización de la reflexión y el razonamiento sobre las consecuencias de la conducta y fomento de la independencia favorecen el desarrollo de la autoestima frente a pautas de crianza más autoritarias o permisivas (Martínez y García, 2007; Hernangómez, 2002). A partir de los ocho años, empieza a cobrar importancia la valoración de los amigos y compañeros en el desarrollo de la autoestima hasta convertirse en una fuente esencial de información para los adolescentes. Ahora bien, este aumento progresivo de la importancia de los iguales no desplaza la importancia de la influencia de los padres que sigue manteniendo elevados niveles de influencia, tal y como viene recogiendo de forma sistemática la investigación evolutiva (Palacios, 2001).

Mestre et al. (2001), utilizando el FES en un estudio longitudinal, encuentran que las relaciones familiares caracterizadas por alta cohesión, compenetración y apoyo entre sus miembros, así como bajo nivel de conflictividad, guarda una relación positiva con el desarrollo del autoconcepto a lo largo de la adolescencia, en todos sus componentes (cognitivos, afectivos y comportamentales). De acuerdo a estos resultados, en el presente estudio las dimensiones Relaciones y Desarrollo del FES correlacionan de forma significativa y positiva con el autoconcepto.

En resumen...

- La percepción de los adolescentes sobre las relaciones con su familia guarda una estrecha relación con diferentes fortalezas entre las que destacan la Intimidad, la Gratitud, Espiritualidad y fortalezas cognitivas como el Deseo de aprender.
- Las buenas relaciones con los padres correlacionan significativa y negativamente con problemas psicopatológicos y de manera positiva con Autoestima, Optimismo y diferentes medidas de satisfacción con la vida.
- A excepción de prácticamente todas las fortalezas de empatía, el resto de las fortalezas tienen un papel mediador entre el clima familiar y la satisfacción global con la vida.

1.5. Fortalezas y problemas psicopatológicos.

Padres, educadores y psicólogos tienen claro que uno de los objetivos de la educación es reducir al máximo el riesgo de desarrollar una patología al tiempo que se aumentan las competencias, fortalezas y bienestar general de los niños y adolescentes. En este sentido, cabe estudiar la relación entre las fortalezas humanas y diversos problemas psicopatológicos.

Aunque la presente investigación no puede ofrecer una relación causal entre estas variables, ya que serían necesarios otro tipo de estudios, es interesante resaltar las correlaciones más significativas. Así, el Pesimismo correlaciona significativa y negativamente con: Optimismo, Vitalidad e Intimidad. La Depresión (BASC) correlaciona significativa y negativamente con: Gratitud, Intimidad, Vitalidad, Optimismo, Inteligencia Social, Perspectiva y Prudencia. El Estrés (BASC) correlaciona significativa y negativamente con: Gratitud, Intimidad, Vitalidad, Optimismo e Inteligencia Social. Por último, no existen correlaciones especialmente altas entre las subescalas del VIA-Y y el Afecto Negativo (PANAS) y la ansiedad o la somatización recogidas por el BASC.

Estos resultados avalarían la afirmación que hacen Park y Peterson (2009) al considerar que las fortalezas humanas están asociadas a una menor psicopatología en los jóvenes. Según estos autores, las fortalezas de Optimismo, Vitalidad y Liderazgo estarían relacionadas de forma negativa con depresión y ansiedad, mientras que la Persistencia, la Honestidad, la Prudencia y la Intimidad/amor estarían relacionadas de forma negativa con problemas como la agresividad. En el presente estudio, se confirman parcialmente estos resultados (no se ha evaluado la agresividad) y se enfatizaría el papel protector de algunas dimensiones: la Gratitud, la Intimidad y el Optimismo presentan correlaciones inversas con pesimismo, depresión y estrés. Se trata de fortalezas que guardan una

estrecha relación con la percepción de unas buenas relaciones con los padres y con la satisfacción global con la vida, lo que nos habla de una interrelación significativa entre estas variables.

La importancia de sentirse querido y querer está en la base de un desarrollo pleno y satisfactorio. Numerosos estudios, desde los clásicos del apego, han demostrado el importante papel de las relaciones familiares/sociales positivas, con una autoestima positiva y un adecuado ajuste psicosocial. Las relaciones afectivas y sustentadoras se citan habitualmente como un factor de protección para los jóvenes (p.ej.: Masten y Coatsworth, 1998).

Cabe destacar además, las correlaciones altas, positivas y significativas de la depresión y el estrés con Gratitud, resultado similar al encontrado en otras investigaciones (p.ej.: McCullough, 2002). Ser consciente de que se tienen cosas en la vida por las que estar agradecido, aparece negativamente relacionado con estos dos problemas psicológicos. También existe una correlación negativa importante entre depresión y optimismo, similar a la encontrada en otros estudios (p.ej.: Lopez et al, 2009).

Optimismo, Vitalidad, Gratitud e Intimidad aportan importantes pistas en el desarrollo de programas de intervención que se marquen como objetivo la promoción de lo positivo en los más jóvenes.

En resumen...

- Se encuentran correlaciones negativas significativas entre la mayoría de las fortalezas y diferentes problemas psicopatológicos. Destacan: Pesimismo con Vitalidad, Optimismo e Intimidad; depresión con Gratitud, intimidad, Vitalidad y Optimismo y estrés con Gratitud, Intimidad y Vitalidad.

1.6. Implicaciones de los resultados.

Los resultados obtenidos en esta investigación pretenden proporcionar información sobre instrumentos de evaluación de aspectos positivos que permitan a los jóvenes identificar sus fortalezas, conocerse mejor y proporcionarles estrategias para una vida psicológica plena.

De una forma más específica, los instrumentos utilizados podrían contribuir en la evaluación de los programas de prevención e intervención que desde diferentes

organismos e instituciones se promueven y que tienen como objetivo el desarrollo positivo de cualquier grupo.

Debemos tener presente que un sistema educativo de calidad debe poner el énfasis, no sólo en la transmisión de conocimientos sino también en aspectos tan importantes como la socialización de las personas y el compromiso con la comunidad y aprendizajes fundamentales que fomenten el desarrollo personal pleno, incluyendo las dimensiones afectivas, sociales, estéticas y morales (Marchesi y Martín, 1998).

Conocer las fortalezas humanas que se asocian con la satisfacción y con la patología nos proporciona pistas muy importantes a la hora de establecer los objetivos de dichos programas. Cabe destacar, por ejemplo, que las fortalezas que se repiten sistemáticamente asociadas a bienestar: Gratitud, Intimidad, Vitalidad y Optimismo son las mismas que se asocian de forma negativa con problemas psicopatológicos. Park (2004) propone que aquellas fortalezas más relacionadas con satisfacción con la vida deberían ser las primeras incluirse en los programas diseñados para el desarrollo positivo de los jóvenes; en este caso, las mismas fortalezas contribuirían a los dos objetivos (mejorar el bienestar y reducir el riesgo de padecer un problema psicológico). El optimismo, la vitalidad, la autoestima y relaciones positivas con los demás podrían estar en la base de estas intervenciones.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la adquisición de las fortalezas, como manifestaciones psicológicas de las virtudes, deben practicarse para su adquisición y mantenimiento. En este sentido, no será suficiente con programas destinados a la reflexión o discusión sobre las fortalezas, sino que deberán ser lo suficientemente amplios y abarcar contextos que permitan la generalización, para que puedan incorporarse a la actividad diaria del adolescente, de modo que puedan ponerse en práctica, contar con el contexto adecuado de aprendizaje y proporcionar situaciones de éxito (p.ej.: López Sánchez, Carpintero, Del Campo et al., 2006).

Dentro de la planificación educativa, es esencial tener en cuenta las diferencias encontradas en función del sexo, tanto en las fortalezas estudiadas, como en las medidas de bienestar, autoestima y problemas psicopatológicos. Las investigaciones que han constatado diferencias entre chicos y chicas, como la presente, apuntan el papel que desempeñan los diferentes roles sociales en el desarrollo de todas estas variables. En este sentido, es fundamental analizar los componentes que están configurando una

educación diferenciada entre los dos sexos y estudiar en profundidad sus efectos, no tanto para apostar por un único tipo de educación, pero sí para descubrir qué componentes permiten a las personas, independientemente de su sexo, recibir la educación que le favorece el máximo desarrollo de sus potencialidades, incluida la satisfacción con la vida y sus diferentes dimensiones, y el mínimo desarrollo de problemas psicopatológicos. No tiene mucho sentido que padres, educadores y sociedad en general, eduquen a través de roles sexuales o expectativas que predeterminen unos niveles diferentes, por ejemplo, en Deseo de aprender, autoestima o depresión entre chicos y chicas.

Nos referimos por tanto a una intervención educativa amplia, no al desarrollo único de programas extracurriculares. En este sentido, Pittman (1992) apunta cuatro consecuencias del desarrollo que pueden estar claramente influenciadas por los profesores y el contexto escolar: a) confianza (ejemplo: autovalía o aceptación); b) fortalezas (ejemplo: autorregulación o compasión); c) conexión (ejemplo: integración y sentirse miembro) y d) competencia (ejemplo: crecimiento, contribución social y control). Los responsables de la planificación y programación de los contenidos, procedimientos y actitudes pueden partir de una conceptualización positiva del estudiante, en términos de potencialidades y no de déficits, lo que permitirá sin duda un desarrollo más pleno.

Esta forma, no nueva, de conceptualizar la evaluación y la intervención, prioriza lo que el adolescente puede hacer frente a lo que no puede. Partir de este supuesto es especialmente útil cuando se trabaja con adolescentes con dificultades (de conducta, rendimiento, etc.) o discapacidad. En este sentido, el VIA-Y aporta importantes contribuciones.

Por otro lado, los resultados encontrados quieren contribuir a la idea recogida por diferentes programas de intervención cuyos objetivos son prevenir o actuar sobre determinados problemas y hacerlo desde la perspectiva positiva del bienestar y de fortalezas humanas (López, Carpintero, Del Campo y Soriano, 2008).

Además, el VIA-Y se convierte en una medida complementaria a las ya existentes sobre el bienestar, que no puede conceptualizarse únicamente en términos de satisfacción (aunque sea una información muy valiosa). El VIA-Y aporta una información imprescindible: aquella asociada al desarrollo personal. No tendría mucho sentido priorizar la satisfacción de ningún grupo de población sin más; es necesario que exista un

contexto que dé valor a otras dimensiones personales y sociales, y las fortalezas humanas cumplen con este objetivo.

Por último, cabe mencionar el acercamiento al estudio de las características del VIA-Y en su versión virtual. Las ventajas de esta modalidad de evaluación abre interesantes vías que merece la pena seguir desarrollando.

2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.

Los resultados encontrados en la presente tesis nos han permitido profundizar en las características de los adolescentes haciendo especial hincapié en los aspectos positivos de su desarrollo. La principal aportación del VIA-Y es precisamente la de centrarse en las potencialidades y recursos de los más jóvenes, resaltando una información con valor en sí misma que complementa la obtenida en otros estudios centrados fundamentalmente en la patología.

Unido a esto, se han obtenido datos sobre otras medidas asociadas al bienestar, intentando encontrar relaciones entre variables asociadas pero con matices diferentes que será necesario seguir estudiando para profundizar en su naturaleza y características.

Con todo ello, podemos afirmar que la aproximación al estudio del bienestar y de las fortalezas humanas en adolescentes debe ser multicomponente, es decir, debe incluir diferentes medidas (e incluso procedimientos) que nos permitan tener una visión más clara de qué factores están en la base de su desarrollo y expliquen las relaciones encontradas con otras variables.

Podemos afirmar que el VIA-Y no es una batería totalmente eficiente para evaluar fortalezas humanas (Park y Peterson, 2006), pero sí que constituye un instrumento valioso para un acercamiento en profundidad de las fortalezas en adolescentes. En este sentido, la presente tesis quiere contribuir al desarrollo de un mayor conocimiento sobre los rasgos positivos presentes en esta población y que se manifiestan a través de sus pensamientos, sentimientos y acciones.

De cara a la investigación futura, será necesario tener en cuenta las limitaciones del VIA-Y que pueden considerarse limitaciones comunes a cualquier autoinforme. Por ello, será necesario incluir otras medidas que complementen la información (por ejemplo, informes

de padres y profesores) u otras modalidades como la entrevista para poder aplicarlo, por ejemplo, a adolescentes con algún tipo de discapacidad (Park y Peterson, 2006). En cuanto a la posibilidad de incluir las valoraciones del profesor sobre las fortalezas de sus alumnos, Park y Peterson (2006) comentan que no siempre es posible realizar una evaluación de todas las fortalezas en el aula (algunas de ellas no se manifiestan en este contexto) por lo que las correlaciones encontradas no son fáciles de explicar. En cualquier caso, sería interesante poder contar con este tipo de información.

Otra limitación asociada al instrumento está relacionada con la longitud del mismo. A pesar de que los participantes contestaron el cuestionario con mayor rapidez de la esperada, lo cierto es que resulta demasiado largo. Los propios autores (Peterson y Seligman, 2004) apuntan que sería necesario trabajar con versiones más cortas (en este sentido la factorización podría ser útil), aunque podrían aparecer otros inconvenientes al reducir la evaluación de cada una de las fortalezas a escalas con menos ítems de los actuales. En cualquier caso, es interesante resaltar la satisfacción expresada por los adolescentes ante la versión on line del cuestionario. Las diferencias encontradas con las dos versiones del VIA-Y hacen necesaria una investigación más profunda de cara a poder utilizar la modalidad que permita medir con más fiabilidad cada una de las fortalezas.

Las diferencias encontradas en las fortalezas asociadas a la edad, necesitan de un contexto más amplio en el que poder integrarlas. Los resultados obtenidos por otras investigaciones apuntan que en cada momento evolutivo se expresan más algunas fortalezas que otras. Así, por ejemplo, los padres comentan de sus hijos de 3 años que las emociones más frecuentes son la amabilidad y la curiosidad, en la adolescencia predominan el Optimismo, la Ciudadanía y el Vitalidad y en la vida adulta, la Apreciación de la belleza, la Integridad, el Liderazgo y la Apertura a la experiencia (Park y Peterson, 2006). Como hemos comentado, esto no se debe exclusivamente a que existan en mayor proporción, sino que podemos encontrar una explicación asociada a las capacidades cognitivas (Park y Peterson, 2006), y posiblemente también a las características de cada momento vital. Por eso, serán necesarios estudios longitudinales que estudien si existe una “evolución” de las fortalezas, que clarifiquen los cambios y la estabilidad de los componentes del buen carácter y sus manifestaciones y que amplíen las conclusiones integrándolas en una perspectiva de desarrollo. Además, este tipo de estudios nos permitirían conocer cómo evolucionan otros conceptos que también se han incluido y que han presentado diferencias significativas en función de la edad: autoestima, optimismo y satisfacción con la vida.

Uno de los objetivos de este trabajo era estudiar las fortalezas y la relación con las percepciones que tienen sobre sus propias familias. Aunque las medidas utilizadas han aportado datos interesantes, sería conveniente utilizar completar la información con otros instrumentos y con datos aportados por los propios padres, para poder tener una configuración más realista de las características familiares.

Por otro lado, debemos tener presente que las fortalezas humanas aquí estudiadas forman parte de la competencia moral y entramos por tanto, en la discusión de cuáles de éstas se pueden considerar básicas o necesarias en el desarrollo de un individuo. La discusión teórica sobre qué fortalezas deben desarrollarse en los jóvenes y adolescentes implica una valoración ética y moral, que en algunos casos puede estar influenciada por ideologías, creencias o simplemente, los valores culturales imperantes en ese momento. En este estudio, no se ha pretendido abrir este debate, sino simplemente utilizar un instrumento que recoge una serie de fortalezas humanas derivadas de las virtudes clásicas y que, tras un análisis exhaustivo, los autores han considerado universales. Ahora bien, los propios Peterson y Seligman (2004) reconocen que es necesario tener en cuenta los factores culturales en la evaluación y promoción de las fortalezas (Peterson y Seligman, 2004). Por todo ello, es posible que la investigación futura deba prestar atención a cuáles de estas fortalezas y/o qué otras, son necesarias fomentar entre los más jóvenes partiendo de las características propias de nuestra cultura. Independientemente de esto, los resultados aportados por esta investigación, pueden darnos pistas sobre cuáles se pueden considerar fundamentales dadas las relaciones con otras variables asociadas a bienestar y como recursos protectores ante determinados problemas psicopatológicos.

Aunque hemos contado con una muestra interesante en cuanto a número de participantes, debemos tener en cuenta las limitaciones del estudio asociadas a las características de la muestra: población escolarizada, clase media, pertenecientes a la Comunidad de Madrid, etc. Para seguir profundizando, sería necesario contar con una muestra más heterogénea que representara un porcentaje mayor de adolescentes (especialmente en los estudios concretos sobre rendimiento escolar y características de la versión web del VIA-Y).

Los resultados encontrados sobre fortalezas humanas se suman a los trabajos que han descrito competencias, actitudes positivas y valores en los adolescentes. No resulta fácil

comparar los resultados obtenidos por la diversidad de conceptos utilizados y por la dificultad para establecer equivalencias entre ellos. De cara al futuro, sería interesante seguir perfilando la definición de los principales conceptos asociados al bienestar para disponer de resultados que se pudieran comparar.

En este trabajo se ha focalizado la atención en el bienestar y las fortalezas de los adolescentes escolarizados, por lo que sería fundamental complementar esta información con la evaluación de medidas similares en otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido, profundizar en el estudio del bienestar de los profesores se convierte en algo esencial para contribuir a su desarrollo (véase Marchesi, 2007).

En el presente estudio se han recogido datos sobre la satisfacción con la vida de una forma global y en diferentes dimensiones. Sería interesante seguir profundizando en este análisis, especialmente útil para conocer las políticas sociales, educativas y de salud y su práctica en niños y jóvenes. La satisfacción con el vecindario, mínimamente abordada en este estudio, puede complementarse en investigaciones futuras. En esta misma línea, sería interesante seguir investigando el papel que las emociones positivas tienen sobre la satisfacción con la vida.

Por último, de cara a nuevas investigaciones, sería valioso estudiar las posibles relaciones entre las fortalezas humanas y el resto de medidas de bienestar con otras variables como las actividades realizadas por el adolescente o las situaciones vitales que experimenta, con el objetivo de tener un mapa más completo que explique las complejas interacciones del bienestar.

CAPÍTULO 6. Conclusiones.

Las conclusiones se han organizado atendiendo a los objetivos que se plantearon al comienzo de este trabajo:

Objetivo 1. Analizar las características psicométricas de la versión en castellano del cuestionario VIA-Y y los resultados obtenidos en una muestra compuesta por adolescentes madrileños de Educación Secundaria.

- El cuestionario VIA-Y es un cuestionario comprensible y de fácil aplicación que presenta unas características psicométricas adecuadas para poder ser aplicado en adolescentes españoles en las versiones papel y web.
- El análisis factorial del cuestionario permite hacer una agrupación coherente de las 24 fortalezas evaluadas.
- Los resultados obtenidos a través del VIA-Y en adolescentes españoles son, en términos generales, bastantes similares a los obtenidos con otras poblaciones:
 - Los adolescentes participantes presentan puntuaciones medias/altas en todas las fortalezas estudiadas.
 - Las fortalezas con medias más altas son: Agradecimiento, Intimidad/amor y Generosidad.
 - Las fortalezas con medias más bajas son: Liderazgo, Espiritualidad y Prudencia.
- Existen diferencias en función del sexo: las chicas puntúan más alto que los chicos en catorce fortalezas y los chicos más alto en dos de ellas.
- En cuanto a la edad, los preadolescentes tienen puntuaciones significativamente más altas en trece fortalezas con respecto al grupo de adolescentes.
- Los factores educativos, culturales y cognitivos, podrían estar en la base de las diferencias anteriormente descritas.
- La versión web del VIA-Y presenta unas características psicométricas adecuadas y, posiblemente, ventajas sobre la versión papel que es necesario seguir analizando.

Objetivo 2. Explorar las relaciones existentes entre los resultados obtenidos en el VIA-Y con otras medidas de bienestar, en concreto: satisfacción con la vida, optimismo, afecto y autoestima.

- De acuerdo a estudios similares, los adolescentes participantes se sienten satisfechos con sus vidas, son más optimistas que pesimistas, predomina el afecto positivo frente al negativo y tienen puntuaciones más altas en autoestima postivia que en negativa. Estas dimensiones disminuyen significativamente en el grupo de más edad.
- Prácticamente todas las fortalezas presentan correlaciones altas, significativas y positivas con las medidas de bienestar evaluadas.
- Las fortalezas Intimidad/amor, Optimismo, Agradecimiento y Vitalidad están consistentemente asociadas a la satisfacción con la vida, autoestima, optimismo y afecto positivo.

Objetivo 3. Estudiar la relación entre las fortalezas de los adolescentes y las percepciones que éstos tienen sobre sus familias.

- Las fortalezas humanas correlacionan de forma significativa y positiva con unas buenas relaciones familiares percibidas por el adolescente. La mayoría de ellas juega un papel mediador significativo entre el clima familiar y la satisfacción con la vida.
- La calidad de las relaciones familiares está fuertemente asociada con la Intimidad, el Agradecimiento y el Optimismo, así como las fortalezas cognitivas relacionadas con el aprendizaje.
- Las relaciones positivas con la familia presentan también correlaciones significativas positivas con satisfacción con la vida y autoestima y negativas con diferentes problemas psicológicos entre los que destaca la depresión y el estrés social.
- Los adolescentes se sienten satisfechos con sus familias y obtienen puntuaciones altas en las dimensiones que evalúan comunicación, cohesión y falta de conflicto, y participación en actividades. Estas puntuaciones disminuyen significativamente en el grupo de adolescentes.

Objetivo 4. Explorar las relaciones existentes entre fortalezas y diferentes medidas de bienestar con variables psicopatológicas.

- Las fortalezas humanas están asociadas a una menor psicopatología en los adolescentes.
- Agradecimiento, Intimidad y Optimismo presentan las correlaciones más altas (significativas y negativas) con depresión, pesimismo y estrés.

Referencias

- Adelman, H., Taylor, L. y Nelson, P. (1985). Minor's dissatisfaction with their circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. y Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper y Row.
- Ainley, M., Hidi, S. y Berndoff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationships. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545-561.
- Ainsworth, M. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle*. Nueva York: Routledge.
- Alberti, E.T. y Witryiol, S.L. (1994). The relationship between curiosity and cognitive ability in 3rd grade and 5th grade children. *Journal on Genetic Psychology*, 155, 129-145.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D, Giner, J. e Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18, 143-148.
- Alfeld, L.C. y Sigelman, C.K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 219-244.
- Allen, J. P. y Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 319-335). New York: The Guilford Press.
- Allport, G.W. y Ross, J. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Harcourt Brace.
- Amato, P.R., y Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 703-716.
- Anderman, E.M. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competente and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E.M. y Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.

- Anderman, L.H. y Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-285.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7, 1-36.
- Armsden, G. C., y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Armsden, G. C., McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P. M., y Mitchell, J. R. (1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 683-697.
- Arroyo, M. y Canteras, A. (2005). *Los jóvenes y su sentido de la vida*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Aspinwall, L.G., Richter, L. y Hoffman, R.R. (2000). Understanding how optimism work: an examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. En E.D. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 217-238). APA Books.
- Aspy, C., Oman, R., Vesely, S., McLeroy, K., Rodine, S. y Marshall, L. (2004). Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets. *Journal of Counseling y Development*, 82, 268-276.
- Avia, M.D. (2000). *Versión española del Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R)*. de Costa y McCrae. Departamento de Psicología Clínica. Universidad Complutense de Madrid.
- Avia, M.D. y Sánchez, M.L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Awartani, M., Whitman, C.V. y Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43, 51-70.
- Baltes, P. B., y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/Baltes/wisdomam/index.htm>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Baños, R.M., y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic simples for a Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274
- Barber, B. (2003, 12-13 marzo). Positive Adolescent Functioning: An Assessment of Measures Across Time and Group. Trabajo presentado en la Child Trends Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: http://childtrends.com/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfBarber.pdf
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1.173-1.182.
- Bartlett, M.Y. y DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: helping when it costs you. *Psychological Science*, 17, 319-325.
- Baskerville, K., Johnson, K., Monk-Turner, E., Slone, Q., Standley, H., Stansbury, S., Williams, M. y Young, J. (2000). Reactions to random acts of kindness. *The Social Science Journal*, 37, 293-298.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Baumeister, R.F, Bratslavsky, E., Muraven, M. y Tice, D.M. (1998). Ego depletion: is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. y Tice, D.M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141-156.
- Baumeister, R.F., Smart, L. y Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Baumeister, R.Y. y Vohs, K.D. (2004). Self-Regulation. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 499-516). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Baumrind, D. (1998). Reflections on character and competence. En A. Colby, J. James y D. Hart, *Competence and character through life* (pp. 1-28). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Beck, A.T., Brown, G.K., Steer, R.A., Kuyken, W., y Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behavior Research and Therapy*, 39, 115-124.
- Becker, J.A. y Smenner, P.C. (1986). The spontaneous use of thank you by preschoolers as a function of sex, socioeconomic status, and listener status. *Language in Society*, 15, 537-546.

- Bell, N.J., McGhee, P.E., Duffey, N.S. (1986). Interpersonal competence, social assertiveness and the development of humor. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 51-55.
- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present and Future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: <http://nsdl.org/resource/2200/20080505181909314T>
- Bender, T. (1997). Assessment of subjective well-being during childhood at adolescence. In G.D. Phye, *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 199-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Berg, J.H., Stephan, W.G. y Dodson, M. (1981). Attributional modesty in women. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 711-727.
- Berkowitz, M.V. y Sherblom, S.A. (2004). Fairness. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 391-412). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bernet, W. (2004). La importancia del humor en la psicoterapia con niños y adolescentes. En W.F. Fry y W.A. Salameh (Eds.). *El Humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. (pp.127-150). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernstein, D., Cohen, P., Skodol, A., Bezirganinan, S. y Brook, J (1996). Childhood antecedents of adolescent personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, 153, 907-913.
- Black, A.E. y Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Boden, M. (1991). *The creative mind: Myths and mechanisms*. New York: Basic Books.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boman, P. y Yates, G. C.R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-412.
- Boman, P., Furlong, M.J., Shochet, I., Lilles, E. y Jones, C. (2009). Optimist and the Scholl Context. En Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp.51-64). Nueva York: Routledge.
- Bonny, A.E., Britto, M.T., Kolstermann, B.K., Hornung, R.W. y Slap, G.B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Bono, G., y Froh, J. J. (2009). Gratitude in school: Benefits to students and schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, y M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools: Promoting wellness in children and youth* (pp.77-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bono, G., y McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147–158. DOI: [10.1891/jcop.20.2.147](https://doi.org/10.1891/jcop.20.2.147).
- Bonvehí, C., Forns, M. y Freixa, M. (1996). Estudio del clima familiar de los futuros padres adoptivos mediante la escala de Moos y Moos. *Anuario de Psicología*, 71, 51-62.
- Bos, A. E. R., Muris, P., Mulken, S. y Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26-33.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brizzio, A., Carreras, A. y Casullo, M.M. (2006). Sentido del humor y sintomatología psicopatológica: un estudio con adolescentes y adultos jóvenes argentinos. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 11, 7-21.
- Brody, G., Stoneman, Z., Flor, D. y McCrary, C. (1994). Religion's role in organizing family relationships: Family process in rural, two parent African American families. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 878-888.
- Brody, L.R. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brody, L.R. y Hall, J.A. (2000). Gender, emotion and expression. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of emotions* (pp.338-349). New York: Guildford Press.
- Bulcock, J.W., Whitt, M.E. y Beebe, M.J. (1991). Gender differences, student well-being and high school achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 37, 209-224.
- Burgner, D. y Hewston, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: "self-enhancing boys" and "self-derogating girls". *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 125-129.
- Buxman, W. (2004). El humor en el tratamiento de los enfermos mentales. En W.F. Fry y W.A. Salameh (Eds.). *El Humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. (pp. 41-61). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rogers. W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Russell Sage Foundation.

- Canteras, A. (2003). *Sentido, valores y creencias de los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Perugini, M. (1993). The Big Five Questionnaire: a new questionnaire for the measurement of the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. y Meyer, K.A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9-10), 711-729.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology. The Science of Happiness and Human Strengths*. Hove y New York: Brunner-Routledge.
- Carrasco, M. A. y Barrio, M^a V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12 , 23-32.
- Carrasco, M.A., Holgado, P. y del Barrio, V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17, 286-291.
- Carroll, L. (1989). A comparative study of narcissism, gender and sex-role orientation among bodybuilders, athletes, and psychology students. *Psychological Reports*, 64, 999-1006.
- Carson, D.K., Skarphness, L.R., Schultz, N.W. y McGhee, P.E. (1986). *Temperament and communicative competence as predictors of young children's humor*. Merrill Palmer Quarterly, 32, 415-426.
- Carver, C.S., Blaney, P.H. y Scheier, M.F. (1979). Reassertion and giving up: the interactive role of self-directed attention and outcome expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 1859-1870.
- Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González-Carrasco, M., Tey, N., Noguera, E. y Rodríguez Rodríguez, J.M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9, 21-33.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31, 73-86.
- Casullo, M.M. (2006). Las razones para perdonar. Concepciones populares o teorías implícitas. *Revista Psicodebate VII. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9-20.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (1996). *Expectativas y preocupaciones sociales de los jóvenes. Estudio 2221 CIS. Población 15 a 19 años. Septiembre de 1996*. Consultado el 15 de noviembre de 2008 en: http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2220_2239/2221/e222101.html
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2007). *Sondeo sobre la Juventud Española 2007 (Primera oleada). Estudio nº 2675. Febrero de 2007*. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=7940

- Cerezo, M.T y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2 . 97-112. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- Chang, E.C., Maydeu-Olivares, A. y D’Zurilla, T.J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs : Relations to positive and negative affectivity and psychological wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 23, 433-440.
- Chang, E.C., D’Zurilla, T.J. y Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multi-measure approach. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 143-160.
- Chang, E.C., Sanna, L.J. y Yang, K.M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity and psychological adjustment in US and Korea : a test of a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 34, 1195-1208.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 ., 38-44.
- Chico, E. y Ferrando, P.J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20., 408-412.
- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Clark, R.D. y Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32, 82-92.
- Clayton, V.P. y Birren, J.E. (1980). The development of wisdom across the life-span: a re-examination o fan acient topic. En P.C. Baltes y O.G. Brian (eds.). *Life-span development and behaviour*, vol. 3. Nueva York: Academic Press.
- Collins, W. A., Gleason, T., y Sesma, A. Jr. (1997). Internalization, Autonomy, and Relationships: Development during Adolescence. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Handbook of Parenting and the Transmission of Values*, (pp.78–99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colvin, C.R., Block, J. y Funder, D.C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.
- Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in family context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 285-294.
- Copersmith, S. (1968). Studies in self-steem. *Scientific American*, 218, 96-106.
- Corral, S., Pamos, A., Pereña, J. y Seisdedos, N. (2002). *TPT. Test de Personalidad de TEA*. Madrid: TEA.

- Costa, P. y McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being : Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1999). *Inventario de personalidad NEO revisado (NEO-PI-R). e Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI). Manual profesional*. Madrid. TEA.
- Coyle, C.T. y Enright, R.D. (1997). Forgiveness intervention with post abortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 1042-1046.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins. Traducido: *Fluir (Flow)*. Barcelona: Kairós (1996).
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159-176.
- Cuadrado, I., Molero, F. y Navas, M. (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción Psicológica*, 2, 115-129.
- Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. y Barnekow, V. (2008). Inequalities in young people's health: international report from the HBSC 2005/06 survey. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents. (Número 5). Oficina regional de la OMS para Europa. Copenhagen.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia : una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona : Gedisa.
- De Dios, C., Avedillo, C., Palao, A., Ortiz, A. y Agudo, J.L. (2003). Factores familiares y sociales asociados al bienestar emocional en adolescentes diabéticos. *The European Journal of Psychiatry*, 17,3, 171-182.
- Delgado, B., Torregrosa, M., Inglés, C.J. y Martínez.-Monteagudo, M.C. (2006). Comportamiento Prosocial en estudiantes Españoles y Extranjeros: Un Estudio Comparativo. *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad "*.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- DeMoss, K., Milich, R. y DeMers, S. (1993). Gender, creativity, depression and attributional style in adolescents with high academic ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 455-467.
- DeNeve, K.M. y Cooper, H. (1998) The happy personality: a meta-analysis of 173 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Derogatis, L.R. (1977). *SCL-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual for the Revised Version of the SCL-90*. Baltimore: John Hopkins Universtiy Press.

- Dew, T. y Huebner, E.S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: an exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de los resultados del estudio*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales y la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM. Avance de los resultados del estudio. En 28 de marzo de 2009 en:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FAycid=1142456756458yidTema=1109266525371ylanguage=esypagename=ComunidadMadrid%2FEstructuraypid=1109181527641ysegmento=1ysm=1
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). Razonamiento moral y violencia. En M.J. Díaz-Aguado, R. Martínez Arias y G. Martín Seoane. *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. (pp.191-280). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2, 67-113.
- Diener, E. y Larsen, R.J. (1993). The experience of Emotional Well-being. En Michael Lewis y Jeannette M. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp.405-446), Nueva York: The Guilford Press.
- Diener, E., Smith, H. y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69., 130-141.
- Digman, J.M. (1989). Five robust personality dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dishion, T., Patterson, G., Stoolmiller, M. y Skinner, M. (1991). Family, school, and behaviour antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Donahue, M. y Benson, P. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51, 145-160.
- Dunn, J.R. y Schweitzer, M.E. (2005). Feeling and believing: the influence of emotion on trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 736-748.
- Duval, T.S., Duval, V.H. y Mulilis, J.P. (1992). Effects of self-focus, discrepancy between self and standard, and outcome expectancy favourability on the tendency to match self to standard or to withdraw. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 340-348.
- Eagly, A.H. y Johnson, B.T. (1990). Gender and Leadership style: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Elías, M.J., Tobías, S.E. y Friedlander, B.S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804–818.
- Elliot, G. y Feldman, S. (2000). Capturing the adolescent experience. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.). *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 1-13). Cambridge: Harvard University Press.
- Ellison, C. (1992). Are religious people nice people? Evidence from the national survey on Black Americans. *Social Forces*, 71, 411-430.
- Elzo, J. (2006). Valores e identidades en los jóvenes. En González Blasco (Dir.). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santamaría. SM.
- Emmons, R. A., y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Emmons, R.A. (1984). Factor analysis and construct validity of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 48, 291-300.
- Emmons, R.A. (2004). Gratitude. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 553-568). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Emmons, R.A. y Shelton, C.M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 459-471). New York: Oxford University Press.
- Erickson, S.J. y Feldstein, S.W. (2007). Adolescent Humor and its relationship Coing, Defense Strategies, Psychological Distress, and Well Being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 255-271. DOI: 10.1007/s10578-006-0034-5
- Erikson, E.(1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28., 81-89.
- Etxebarria , I. (2001a). El desarrollo moral. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.181-209). Madrid, Pirámide.
- Etxebarria, I. (2001b). Desarrollo del altruismo y la agresión. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.211-230). Madrid, Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández.-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación*, 6. Consultado el 27 de noviembre 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura y Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N., Fdez.-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). version 2.0: reliabilities, age and gender differences, *Psicothema*, 18, 42-48.
- Ezpeleta, L. (2005). Prevención en psicopatología del desarrollo. En L. Ezpeleta (Ed.). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. (pp. 3-19)Barcelona: Masson.
- Fabes, R. y Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Feingold, A. y Mazzella, R. (1991). Psychometric intelligence and verbal humor ability. *Personality and Individual Differences*, 12, 427-435.
- Fernández Abascal, E.G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En Fernández Abascal, E.G. (Coord.). *Emociones Positivas* (27-46). Madrid, Pirámide.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 251-254.
- Ferrando, P.J., Chico, E. y Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14, 3, 673-680.
- Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 95-138). Madrid, Alianza Editorial.
- Finkel, E.J. y Campbell, W.K. (2000). Self-control and accommodation in close relationships: an interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 263-277.
- Fitzgerald, P. (1998). Gratitude and justice. *Ethics*, 109, 119-153.
- Flanagan, C.A. (2004). Citizenship. Social Responsibility, Loyalty, Teamwork. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 369-389). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Flanagan, C.A., Gill, S., y Galloway, L.S. (2005). Social participation and social trust in adolescence: The importance of heterogeneous encounters. En A. Omoto, (Ed.). *Processes of community change and social action* (pp. 149-166). Erlbaum.
- Fredrickson, B.L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. En R.A. Emmons y M.E. McCullough (Eds.). *The psychology of gratitude* (pp.145-166). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L., Tugade, M.M., Waugh, C.E. y Larkin, G.R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United State on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365-376.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Freedman, S.R. y Enright, R.D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.
- Freiheit, S.R., Overholser, J.C. y Lehnert, K.L. (1988). The association between humor and depression in adolescent *psychiatric* inpatients and high school students. *Journal of Adolescent Research*, 13 , 32-48.
- Friedl, R.L. (2001). *The passionate learner: How teachers and parents can help children reclaim the joy of discovery*. Boston: Beacon Press.
- Froh, J.J. y Bono, G. (2008). The gratitude of youth. En S.J. López (Ed.). *Positive Psychology: Exploring the best in people. Vol. 2* (pp. 55-78). Westport, CT: Greenwood.
- Froh, J.J., Sefick, W.J. y Emmons, R.A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46., 213-233.
- Froh, J.J., Yurkewicz, C. y Kashdan, T.B. (2008). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, DOI:10.1016/j.adolescence.2008.06.006
- Fuentes, M.J. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En López, F., Extrebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social*. (pp.151-180). Madrid, Pirámide.
- Fuhr, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor*, 15, 283-304.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological Symptoms, Social Skills, and Personality Traits: a Study with Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 182-192.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.

- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García-Alandete, J. y Pérez Delgado, E. (2005). Actitudes religiosas y valores en un grupo de jóvenes universitarios españoles. *Anales de Psicología*, 21, 149-169.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, P.L. (1985). Students' interest in science and technology: An international overview. En M. Lehrke, L. Hoffmann y P.L. Gardner (Eds.). *Interests in science and technology education* (pp. 15-34). Kiel, Germany: Institute for Science Education.
- Gardner, T.W., Dishion, T.J. y Connell, A.M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 273-284.
- Garnefski, N. y Sjoukje, O. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: influence of family, school and peers. *Journal of adolescence*, 19, 503-512.
- George, D. y Mallery, P. 1995. *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Wadsworth Publishing Company. Belmont, CA. Estados Unidos.
- Georgiou, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19, 399-412.
- Gestsdóttir, S. y Lerner, R.M. (2007). Intentional Self-Regulation and Positive Youth Development in Early Adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology*, 43, 508-521.
- Gibbs, J.J., Giever, D. y Martin, J.S. (1998). Parental management and self-control: an empirical test of Gottfredson and Hirschi's general theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35, 40-70.
- Gillham, J., Shatté, A.J., Reivich, K.J. y Seligman, M.E.P. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. En E.C. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington: American Psychological Association.
- Gillham, J. y Reivich, K. (2004). Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science - Paper Edition*, 591, 146-163.
- Gillham, J., Shatté, A.J., Reivich, K.J. y Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism, and explanatory style. En E.D. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. (pp. 53-75). APA Books.

- Gilman, R. y Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Girard, M. y Mullet, E. (1997). Forgiveness in adolescents, young, middle-aged and older adults. *Journal of Adult Development*, 4., 209-220.
- Gladstone, T.R.G. y Kaslow, N.J. (1995). Depression and Attributions in Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 597-606.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Gómez Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-136.
- Gómez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39, 435-447.
- González Blasco, P., González-Anleo, J., Elzo, J., González-Anleo Sánchez, J.M., López Ruiz, J.A. y Valls, M. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- González González, E. (2004). Desarrollo de la adolescencia. Desarrollo social y moral. Problemática en el desarrollo de esta etapa. En González, E. y Bueno, J.A. (Coords.). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (pp. 345-392). Madrid, Editorial CCS.
- González Leandro, P. y Asef, A. (2007). Estudio psicométrico de una escala de calificación para evaluar acciones relacionadas con sabiduría en una muestra de adolescentes argentinos. *Psicodebate 8. Psicología Cultura y Sociedad*, 47-59. Consultado el 14 de noviembre de 2008 en: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2004.pdf>
- González Leandro, P. y Pelechano, V. (2004). Sabiduría contemporánea, motivación y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y Modificación de conducta*, 30, 963-976.
- González Marqués, J., Fernández Guinea, S., Pérez Hdez., E. y Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes. Manual. Adaptación española del BASC de C.R. Reynolds y R.W. Kamphaus*. Madrid: TEA.
- González, M.C., Toruno, J. e Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- Goñi, A., Rodríguez Fernández, A. y Ruíz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y la juventud. *Psiquis*, 25. 17-27.

- Gordon, A.K., Musher-Eizenman, D.R. Holub, S.C. y Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Developmental Psychology*, 25, 541-553.
- Gosling, S.D., Vazire, S., Srivastava, S. y John, O.P. (2004). Should we trust Web-Based Studies? A comparative analysis of six preconceptions about Internet Questionnaires. *American Psychologist*, 59, 93-104.
- Greenspoon, P.J. y Saklofske, D.H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale with Canadian children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15, 138-155.
- Grossman, M. y Wood, W. (1993). Sex difference in intensity of emotional experience: a social interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1010-1022.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp.359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of intelligence*. Nueva York: McGraw Hill.
- Gullone, E. y Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: a psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16, 127-139.
- Haidt, J. y Keltner, D. (2004). Appreciation of Beauty and Excellence. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 537-551). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hansen, D. J., Nangle, D .W. y Meyer, K.A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21, 489-513. Consultado el 18 de noviembre de 2008 en: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=psychfacpub>
- Hart, P.L. y Joubert, C.E. (1996). Narcissism and hostility. *Psychological Reports*, 79, 161-162.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale of children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. Baumeister (Ed.). *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-111). Nueva York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

- Hartman, P.S. (2004). Perspective. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 181-196). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Haslam, N. (2004). Prudence. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 476- 497). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hawkins, W.E., Hawkins, M.J. y Seeley, J. (1992). Stress, health related behaviour and quality of life on depressive symptomatology in a sample of adolescents. *Psychological Reports*, 71, 183-186.
- Hayes, J.R. (1989). *The complete problem solver* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hazan, C. (2004). Love. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 303-324). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Headey, B. y Wearing, A. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Heatherington, L., Burns, A.B. y Gustafson, T.B. (1998). When another stumbles: gender and self-presentation to vulnerable others. *Sex Roles*, 38, 889-913.
- Heaven, P.C. (1989). Extraversion, neuroticism and satisfaction with life among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 10, 489-492.
- Henderson, J.E. y Hoy, W.K. (1983). Leader authenticity: the development and test of an operational measure. *Educational and Psychological Research*, 3, 63-75.
- Hernangómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 227-242.
- Hernangómez, L., Vázquez, C. y Hervás, G. (2009) El paisaje emocional a lo largo de la vida. La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hirsch, B., y DuBois, D. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72.
- Hoffmann, J.P., Baldwin, S.A. y Cerbone, F.G. (2003). Onset of major depressive disorder among adolescent. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 217-224.
- Hopkins, J.R. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Pirámide: Madrid.
- Hotard, S.R., McFatter, R., McWhirther, R. y Stegall, M. (1989). Interactive effects of extraversion, neuroticism, and social relationship on subjective well-being. *Journal of personality and Social Psychology*, 57, 321-331.

- Huebner, E.S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E.S. (2001). Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. Consultado el 21 de marzo de 2009 en: <http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc>
- Huebner, E.S. y Alderman, G. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and-teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.
- Huebner, E.S., Drane, J.W. y Valois, R.F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Huebner, E. S., Gilman, R. y Laughlin, J. (1999). The multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Ash C. y Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M. y Valois, F. (2003). Psychometric Properties of Two Brief Measures of Children's Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). For Indicators of Positive Development Conference, March 12-13. Consultado el 21 de marzo de 2009 en: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfHSVP.pdf
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, E., Dunham, R. y Kidwell, J. (1990). The effects of gender and of family cohesion and adaptability on identity status. *Journal of Adolescent Research*, 5, 161-174.
- James, W. (1999). *Varieties of religious experience: a study in human nature*. New York: Modern Library (original publicado en 1902).
- Janoff-Bulman, R. y Brickman, P. (1982). Expectations and what people learn from failure. En N.T. Feather (Ed.). *Expectations and actions* (pp. 207-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jáuregui, E. (2007) *El sentido del humor*. Barcelona, Integral.
- Javaloy, F. (Coord.). (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.

- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006) Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21-34
- Jiménez Tallón, M.A., Ferro, M.J., Gómez, R. y Parra, P. (1999). Evaluación del clima familiar en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 453-462.
- John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "little five": Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boy. *Child Development*, 65, 160-178.
- Johnson, B., Larson, D., Li, S. y Jang, S. (2000). Escaping from the crime of the inner cities: Church attendance and religious salience among disadvantaged youth. *Justice Quarterly*, 17, 377-391.
- Joronen, K. y Astedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125-133.
- Kachorec, L.V., Exline, J.J., Campbell, W.K., Bauemister, R.F., Joiner, T.E. y Krueger, J.I. (2004). Humility and Modesty. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 461-475). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kamptner, N. (1988). Identity development in late adolescence: causal modelling of social and familial influences. *Journal of Youth and Adolescence*. 17, 493-514.
- Karnes, F.A. y D'ILLIO, V.R. (1989). Student Leader's and their parents' perceptions of the home environment. *Gifted Child Quarterly*, 33, 1165-168.
- Kashdan, T.B, Rose, P. y Fincham, F.D. (2004). Curiosity and exploration: facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82, 291-305.
- Kashdan, T.B. (2004). Curiosity. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 125-141). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kashdan, T.B. y Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260-270.
- Kashdan, T.B., Mishra, A., Breen, W.E. y Froh, J.J. (en prensa). Sex differences in gratitude: examining appraisals narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*.
- Kasser, T. y Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: differential correlatos of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 281-288.
- Katz, J., Street, A. y Arias, J. (1997). Individual differences in self-appraisals responses to dating violence scenarios. *Violence and Victims*, 12, 265-276.
- Keltner, D. y Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and Emotion*, 17, 297-314.

- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-27.
- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Editorial Ariel: Barcelona.
- Kleinman, S.K., Handal, P.J., Enos, D., Searight, H.R. y Ross, M.J. (1989). Relationship between perceived family climate and adolescent adjustment. *Journal of Clinical Psychology*, 18, 351-359.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J., y Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kochanska, G., Murray, K.T. y Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The Psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Köhler, G. y Ruch, W. (1996). Sources of variance in current sense of humor inventories: How much substance, how much method variance? *Humor*, 9, 363-397.
- Kokis, S.L., MacPherson, R., Toplak, M., West, R.F. y Stavonich, K.E. (2002). Heuristic and analytic processing: Age trends and associations with cognitive ability and cognitive styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 26-52.
- Komter, A.E. (2004). Gratitude and gift exchange. En R.A. Emmons y M.E. McCullough (Eds.). *The psychology of gratitude* (pp. 195-212). New York: Oxford University Press.
- Konu, A.I., Lintonen, T.P. y Rimpelä, M.K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155-165.
- Korkeila, K., Kivelä, S., Suominen, S., Vahtera, J., Kivimäki, M., Sundell, J., Helenius, H. y Koskenvuo, M. (2004). Childhood adversities, parent-child relationships and dispositional optimism in adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 286-292.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. En J. Heckhausen (Ed.). *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 109-129). New York: Elsevier.
- Krause, N. (1997). Religion, aging, and health: current status and future prospects. *Journals of Gerontology*, 52, 291-293.
- Kronenberger, W.G. y Thompson, R.J.Jr. (1990). Dimensions of family functioning in families with chronically ill children: A higher order factor analysis of the family environment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 380-388.
- Lampert, M. y Ervin-Tripp, S.M. (1998). Exploring paradigms: The study of gender and sense of humor at the end of the 20th century. En E. Ruch (Ed.). *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 231-270). New York: Mouton de Gruyter.

- Langevin, R. (1971). Is curiosity a unitary construct? *Canadian Journal of Psychology*, 25, 360-374.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., y FitzGerald, D. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications of the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68, 1556-1565.
- Lawler-Row, K.A., Karremans, J.C., Scott, C., Edlis-Matityahou, M. y Edwards, L. (2008). Forgiveness, physiological reactivity and health: the role of anger. *International Journal of Psychophysiology*, 68, 51-58. [doi:10.1016/j.ijpsycho.2008.01.001](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.01.001)
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Leong, F.T.L. y Schneller, G.R. (1996). Tendencia al aburrimiento: componentes cognitivos y temperamentales. *Revista de Toxicomanías*, 8. Consultado el 19 de noviembre de 2008 en: <http://www.cat-barcelona.com/ret/pdfret/RET08-4.pdf>
- Leung, J. y Zhang, L. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 99-104.
- Leung, J.P. y Leung, K. (1992). Life satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 6, 653-665.
- Levin, J. (1997). Religious research in gerontology, 1980-1994: A systematic review. *Journal of Religious Gerontology*, 10, 3-31.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R. y Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-25.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Lindberg, L. y Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20, 274-281.
- Llinares, L., Molpeceres, M.A. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 189-200.
- Locke, E.A. (1997). Mean and covariance structures (MACS). Analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 53-76.
- Loehlin, J.C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newberry Park, CA: Sage.

- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and interpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.
- Londerville, S. y Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- Longshore, D. y Turner, S. (1998). Self-control and criminal opportunity: cross-sectional test of the general theory of crime. *Criminal Justice and behavior*, 25, 81-98.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35., 641-658.
- López Blasco, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J. y Navarrete, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- Lopez, F. G., y Brennan, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 283-301.
- Lopez, S.J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S.C. Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. En Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 37-50). Nueva York: Routledge.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyche*, 16, 17-28.
- López Sánchez, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Lázaro, S. y Soriano, S. (2008) Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.) *Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López Sánchez, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Lázaro, S. y Soriano, S. (2006) *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.
- Lufi, D. y Cohen, A. (1987). A Scale for Measuring Persistence in Children. *Journal of Personality Assessment*, 51, 178-185.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239–249.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., y DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?. *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. y Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and non-productive persistence. *Journal of Personality*, 52, 138–155.

- Major, B., Barr, L., Zubek, J., y Babey, S.H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. Swann y J. Langlois (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-253). Washington, DC: American Psychological Association.
- Man, P. (1991). The influence of peers and parents on youth Life Satisfaction in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 24, 347-365.
- Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Fundación Hogar del Empleado. Consultado el 26 de marzo de 2009 en: <http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/Resumen-Encuesta-Opinion-de-los-alumnos-sobre-calidad-de-la-educacion-Octubre-2006.pdf>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marriage, K. y Cummins, R.A. (2004). Subjective Quality of Life and Self-Steem in children: the role of Primary and secondary control in coping with everyday stress. *Social Indicators Research*, 66, 107-122.
- Marshall, G.N., Wortman, C.B., Vickers, R.R., Kusulas, J.W. y Hervig, L.K. (1994). The five-factor model of personality as a framework for personality-health research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 278-286.
- Martin, R.A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *Humor*, 9, 251-272.
- Martin, R.A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127, 504-519.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, W., Gray, J. y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being, development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Martín, S. y Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: INJUVE.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Martínez, J.M. y Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia. *Psicothema*, 13, 222-228.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, A., García-León, A. y González Jareño, M.I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 1, 66-72.

- Martínez-Otero, V. (2006). La depresión en la adolescencia: Estudio de una muestra de alumnos de la zona sur de Madrid capital. *Revista electrónica www.infocop.es*. Fecha publicación: 21 julio 2006.
- Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O y Silva, F. (1993). AC. Escala de Autoconcepto. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.). *EPIJ. Evaluación Infanto Junenil* (pp. 25-53). Madrid: MEPSA.
- Masten, A.S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Children Development*, 57, 461-473.
- Masten, A. y Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Maszk, P., Eisenberg, N.G. y Guthrie, I.K. (1999). Relations of children's social stratus to their emotionality and regulation: a short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quaterly*, 45, 468-492.
- Matthews, K. A., Batson, D., Horn J. y Rosenman R. (1981). "Principles in his nature which interest him in the fortunes of others ...": the heritability of empathic concern for others. *Journal of Personality*, 49, 237-247.
- Maton, K. y Wells, E. (1995). Religion as a community resource for well-being: Prevention, healing, and empowerment pathways. *Journal of Social Issues*, 51, 177-193.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Mattis, J.S. (2004). Spirituality. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 599-622). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Mauger, P.A., Perry, J.E., Freeman, T., Grove, D.C. y McKinney, K.E. (1992). The measurement of forgiveness. Preliminary research. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 170-180.
- Mayer, J.D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 17, 89-113.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2004). Social Intelligence. Emotional Intelligence, Personal Intelligence. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 337-353). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Users manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

- McCann, J.T. y Biaggio, M.K. (1989). Narcissistic personality features and self reported anger. *Psychological Reports*, 64, 55-58.
- McCarthy, J.D. y Hoge, D.R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal study of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1988). Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, 56, 417-434.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231-252.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1997). Conception and correlates of openness to experience. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Eds.). *Handbook of personality psychology* (pp.825-847). San Diego, CA: Academic Press.
- McCraty, R., Atkinson, M., Tiller, W., Rein, G. y Watkins, A.D. (1995). The effects of emotions on short-term power spectrum analysis of heart rate variability. *American Journal of Cardiology*, 76, 1089-1093.
- McCubbin, H. y McCubbin, M. (1997). Family stress theory and assessment: the T-Double ABCX Model of family adjustment and adaptation. En H. McCubbin y A. Thompson (Eds.). *Family assessment for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- McCullough, M.E., Emmons, R.A. y Tsang, J. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- McCullough, M.E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 43-55.
- McCullough, M.E. (2004). Forgiveness and Mercy. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 445-459). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- McFarlin, D., Baumeister, R. y Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task Failure, Self-esteem, advice, and non-productive persistence. *Journal of Personality*, 52, 138-155.
- McGhee, P.E. (1979). *Humor: its origin and development*. San Francisco: W. H. Freeman.
- McGiboney, G. W. y CARTER C. (1993). Measuring persistence and personality characteristics of adolescents. *Psychological reports*, 72, 128-130
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric Properties of the Spanish Translation in the Adolescent Population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Mendras, H. (1999). *Sociología de la Europa occidental*. Madrid: Alianza.
- Mestre, H., Maestre, E., Dutil, V., y Moya, J. (En prensa). Personalidad y consumo de alcohol en adolescentes. *Decenas jornadas de foment a la investigación*. Castellón: España.

- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). Consultado el 23 de diciembre de 2008 en: <http://reme.uji.es/articulos/avill3022906105/texto.html>
- Mestre, J.M., Nuñez-Vázquez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En Mestre, J.M. y Fdez.-Berrocal, P. (Eds.). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 153-172). Madrid: Pirámide.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mestre, V., Samper, P. y Pérez-Delgado, E. (2001). Clima Familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 243-259.
- Meyer, W.U. (1987). Perceived ability and achievement-related behaviour. In F. Halisch y J. Kuhl (Eds.). *Motivation, intention and volition*. (pp. 73-86). Berlin: Springer-Verlag.
- Mezquita, L., Maestre, E., Mestre, H., Viñas, M., Moya, J. y Ortet, G. (2006). *Relación entre personalidad y consumo de alcohol en adolescentes españoles y escoceses*. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. Castellón: España. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/ifi11/2.pdf>
- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midlarsky, E. (1968). *Aiding responses*. Merrill-Palmer Quarterly, 14, 229-260.
- Miller, A.M., Worthington, E.L. y McDaniel, M.A. (2008). Gender and Forgiveness: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 843-876.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Green, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miller, J.D., Lynam, D. y Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the lens of the five factor model of personality. *Aggressive Behavior*, 29, 497-514.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006 (Education at a Glance, 2006). Nota informativa sobre la situación española. Consultado el 18 de noviembre de 2008 en: <http://www.mec.es/multimedia/00001874.doc>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2006/07. Consultado el 28 de noviembre de 2009 en: http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310yarea=estadisticasycontenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2006/resultados.html
- Mischel, W., Shoda, Y. y Peake, P.K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and Social Psychology*, 34, 687-696.

- Mischel, W., Shoda, Y. y Rodríguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Moilanen, K.L. "Parenting and self-regulation in adolescence: Associations with adolescent behavior" (2005). *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. Paper AAI3176795. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3176795>
- Mongrain, M., y Zuroff, D. C. (1995). Motivational and affective correlates of dependency and self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 18, 347–354.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1987). *Escalas de clima social*. 2ª edición. Madrid. Tea.
- Morales Vallejo, P. (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas. Consultado el 20 de marzo de 2009 en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Muraven, M., Tice, D.M. y Baumeister, R.F. (1998). Self-control as a limited resource: regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774-789.
- Murphy, B.C. y Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger. *Social Development*, 6, 18-36.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31, 15-32.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Natvig, G. K., Albrektsen G. y Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nurse Practitioners*, 9, 166–175.
- NEF (2004). *The power and potential of well-being indicators. Measuring your people's well-being in Nottingham*. London: New Economics Foundation.
- Nickerson, A. y Nagle, R.J. (2004) The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement*, 66, 35-60.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen-Hoeksema, S., Cirugs, J.S. y Seligman, M.E.P. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

- Nutbeam D, Smith C, Moore L. y Bauman A. (1993). Warning! Schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Paediatric Child Health*, 29 , 25-30.
- Olson, D.H. (1991). Commentary: three-dimensional (3-D). circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process*, 30, 74-79.
- Ones, D., Viswesvaran, C. y Schmidt, F. (1995). Integrity tests: Overlooked facts, resolved issues, and remaining questions. *American Psychologist*, 50, 456-457.
- Ortet, G., Ibañez, M.I, Ruipérez, M.A., Villa, H., Moya, J. y Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R (JS NEO). *Psicothema*, 19., 263-268.
- Ortiz, M.J. (2001). El desarrollo emocional. En López, F., Extrebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-124). Madrid, Pirámide.
- Osher, D. (1996). Strengths-based Foundations of Hope. *Reaching Today's Youth*, 1 , 26-29. Consultado el 15 de noviembre de 2008 en: <http://cecp.air.org/resources/journals/RTY/strength.asp>
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K. y Fredrickson, B. (2006). Happy people become happier through kindness: a counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies*, 7, 361-375. doi: 10.1007/s10902-005-3650-z
- Overbeek, G., Vollebergh, W., Engels, C. y Meeus, W. (2003). Parental attachment and romantic relationships. Associations with emotional disturbance during late adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 28-39.
- Palacios, J (2001). Desarrollo del yo. En López, F., Extrebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.231-246). Madrid, Pirámide.
- Paleari, F.G., Regalia, C. y Fincham, F.D. (2003). Adolescents' willingness to forgive their parents: an empirical model. *Parenting*, 3, 155-174.
- Paredes, D. (2008). La experiencia del humor en personas con discapacidad intelectual. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 201-218. Consultado el 18 de diciembre de 2008 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/espagnol/Art_14_184.pdf
- Park, N. (2004a). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, N. (2004b). Character strenghts and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N. (2004a). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, N. (2005). Life Satisfaction among Korean children and youth. *School Psychology International*, 26, 209-223.
- Park, N. y Peterson, C. (2003) Assesment of character strenghts among youth: the Values in Action Inventory of Strenghts for Youth. Indicators of Positive Development

- Conference. Consultado el 18 de diciembre de 2008 en: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfPetersonPark.pdf
- Park, N. y Peterson, C. (2006). Moral competence and character strenghts among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strenghts for Youth. *Journal of Adolescence*, 29 , 891-909.
- Park, N. y Peterson, C. (2009). Strengths of Character in Schools. En Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp.65-76). Nueva York: Routledge.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman,, M.E.P. (2004). Strenghts of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Park, Y.O. y Enright, R.D. (1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. *Journal of Adolescence*, 20, 393-402. DOI: [doi:10.1006/jado.1997.0095](https://doi.org/10.1006/jado.1997.0095)
- Pascale, P. y Ávila, N. (2007). Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados. Unidad de psiquiatría de adolescentes del Gregorio Marañón. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19, 207-246.
- Pasupathi, M., Staudinger, U.M. y Baltes, P.B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents'knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37, 351-361.
- Patrick, H., Ryan, A.M. y Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 11, 153-171.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: DDB.
- Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G. y Díaz Cruz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y modificación de conducta*, 31, 655-679.
- Peluso, T., Ricciardelli, L.A. y Williams, R.J. (1999). Self-control in relation to problem drinking and symptoms of disordered eating. *Addictive Behaviors*, 24, 439-442.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). The Stage of Research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº15, 6, 400-420. Consultado el 23 de diciembre de 2008 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_244.pdf
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995). Estilos comunicativos paternos: su influjo en el desarrollo personal y moral de los hijos. Familia. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 10, 29-74.
- Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Pons, G. (1994). El cuestionario de problemas morales (DIT). de J. Rest (1979) y su estructura. En E. Pérez-Delgado y M.J. Soler (Eds.). *El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. (pp.25-50). Valencia: Albatros Ediciones.

- Peters, R.A. (1978). Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behaviour in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 70, 388-395.
- Peterson, C. y Park, N. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In D. F. Barone, V.B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.). *Advanced personality* (pp.278-310). New York: Plenum.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 143-159). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P (2004). Open Mindedness. Judgment, Critical Thinking. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 143-159). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Pfeiffer, J.W., Heslin, R. y Jones, J.E. (1976). *Instrumentation in Human Relations Training*. La Jolla, Ca.: University Associates.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement on the child*. IL: Free Press.
- Pietromonaco, P. R., y Feldman Barrett, L. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *General Review of Psychology*, 4, 155-175.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pittman, K. (1992). *Defining the fourth R: Promoting youth development through building relationships*. Washington, DC: Academy for Educational Development, Center for Youth Development and Policy Research.
- Pons, J. y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9, 609-617.
- Post, S.G. y McCullough, M.E. (2004). En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 325-335). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Postigo, Y., Pérez, M. y Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 247-258.
- Ramos, N.S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and emotion*, 21, 758-772.
- Raskin, R.C., Novacek, J. y Hogan, R. (1991). Narcissistic self-esteem Management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 911-918.
- Rathunde, K. y Csikszentmihalyi, M. (1993). Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 385-405.

- Reddy, R., Rhodes, J. y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reiss, S. y Reiss, M.M. (2004). Curiosity and mental retardation: beyond IQ. *Mental Retardation*, 42, 77-81.
- Renninger, K.A., Sansone, C. y Smith, J.L. (2004). Love of learning. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 161-179). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (1992). *Behavior Assessment System for Children. Manual*. Circle Pine, Mn: American Guidance Service.
- Rice, K. G., Fitzgerald, D. P., Whaley, T. J., y Gibbs, C. L. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student development. *Journal of Counseling and Development*, 73, 463-474.
- Riquelme, A., Buendía, J. y Ruíz Hernández, J.A. (1997). Clima familiar y sintomatología depresiva: un estudio comparativo entre distintos miembros de la unidad familiar. *Psiquis*, 18, 10, 414-421.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., y Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26, 69-75.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romero, E., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A. y Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de Cinco Factores y los Cinco Alternativos. *Psicothema*, 14, 134-143.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescence self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Krieger: Malabar, FL.
- Ruch, W. (1994). Temperament, Eysenck's PEN System, and humor-related traits. *Humor*, 7, 209-244.
- Ruch, W. y Köhler, G. (1998). A temperament approach to humor. En W. Ruch (Ed.). *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. (pp. 203-230). New York: Mouton de Gruyter.
- Ruch, W. (2004). Humor. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 583-598). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., Hladkyj, S. (2004). Optimism and Attributional Retraining: Longitudinal Effects on Academic Achievement, Test Anxiety, and

- Voluntary Course Withdrawal in College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 709-730.
- Ryan, A.M. y Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, R.M. y Bernstein, J.H. (2004). Vitality. Zest, enthusiasm, vigor, energy. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 273-289). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. y Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Rye, M.S., Loiacono, D.M., Folck, C.D., Olszewski, B.T., Heim, T.A. y Madia, B. (2000). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 20, 260-277.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sackett, P. y Wanek, J. (1996). New developments in the use of measures of honesty, integrity, conscientiousness, dependability, trustworthiness, and reliability for personnel selection. *Personnel Psychology*, 49, 787-829.
- Salgado, J.F. e Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la Escala de Autoestima de Rosenberg: un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454.
- Salovey, P. Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. y Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383-397.
- Sánchez López, M^a P., Corbalán, F.J., Martínez Zaragoza, F. y López García, J.J. (1998). Escala de Clima Social Familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett. Una revisión crítica a la adaptación española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4, 6-21.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 259-271.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescents (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 173-182.

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A. Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Sansinenea, P. y Sansinenea, E. (2004). Autoestima y desaprobación parental. *Psiquis*, 25, 167-175.
- Sansone, C. y Morgan, C. (1992,). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion*, 16, 249-270.
- Sansone, C. y Smith, J.L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having and wanting to. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.). *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp.341-372). San Diego: Academic.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: assesment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheufele, D. A., y Shah, D. V. (2000). Personality strength and social capital: The role of dispositional and informational variables in the production of civic participation. *Communication Research*, 27, 107–131.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., y Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1062–1075.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of Coefficient Alpha. *Psycyhological Assesment*, 8, 350-353. Consultado el 20 de marzo de 2009 en: http://www.psych.upenn.edu/courses/psych600_303_Spring2003/600lec10a.pdf
- Schneider, S.L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist*, 56, 250-263.
- Schutte, N.S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the context and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 25 (pp.1-65). London: Academic Press.
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S.H. y Sagiv, L. (1995). Identifying culture specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona, Grijalbo.

- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones Vergara.
- Serrano, G., El-Astal, S. y Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, 16, 468-475.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8 , 25-44.
- Serrano, I. y Sánchez Pacho, Y.N. (2002). Evaluación de un programa multicomponente para padres, profesores y alumnos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 121, 725-747.
- Sheldon, K.M. y Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K.M., Davidson, L. y Pollard, E. (2004). Integrity. Authenticity, Honesty. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 249-271). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Shepela, S.T., Cook, J., Horlitz, E., Leal, R., Luciano, S., Lufty, E., et al. (1999). Courageous resistance: A special case of altruismo. *Theory and Psychology*, 9, 787-805.
- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese Young Adults. *Journal of Happiness Studies*, 7, 311-322.
- Shin, D.C. y Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Shiner, RL. (2000) Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 310–325.
- Silvia, P.J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Simon, R.W. y Nath, L.E. (2004). Gender and Emotion in the United States: Do Men and Women Differ in Self-Reports of Feelings and Expressive Behavior?. *The American Journal of Sociology*, 109, 1137-1177.
- Simonton, D.K. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55 , 151-158.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12, 93-100.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. y Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and wether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

- Smith, L., Sinclair, K.E. y Chapman, E.S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affectivity responses: an Australian Senior School Student Study. *Cotemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H. y Stahl, K.J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C.R. (2000). *Handbook of Hope*. Orlando FL: Academic Press.
- Stange, A. y Kunzmann, U. (2008). Fostering Wisdom: a Psychological Perspective. En Ferrari, M. y Potrorowski, G. (Eds.). *Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* (pp. 23-36). Spring Netherlands.
- Staub, E. (1979). *Positive social behaviour and morality: Socialization and development* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Staudinger, .U.M. y Pasupathi, M. (2003). Correlates of Wisdom-Related Performance in Adolescence and Adulthood: Age-Graded Differences in "Paths" Toward Desirable Development. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 239-268.
- Steiner H, Cauffman E, Duxbury E. (1999). Personality Traits in Juvenile Delinquents: Relation to Criminal Behavior and Recidivism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 256-262.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Stevenson, H. (1997). Managing anger: Protective, proactive, or adaptative racial socialization identity profiles and African American manhood development. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 16, 35-61.
- Streiner, D.L. (2003). Staring at the beginning: an introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 , 99 -103.
- Stuifbergen, A.K. (1990). Patterns of functioning in families with a chronically ill parent. An exploratory study. *Research in Nursing and Health*, 13, 35-44.
- Suldo, S.M. y Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S.M., Huebner, E.S., Friedich, A.A. y Gilman, R. (2009). Life satisfaction. En Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 27-35). Nueva York: Routledge.
- Suldo, S.M. (2009). Parent-Child Relationships. En Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 245-256). Nueva York: Routledge.
- Suldo, S.M., Riley, K.N. y Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582.

- Sund, A.M. y Wichstrom, L. (2002). Insecure Attachment as a Risk Factor for Future Depressive Symptoms in Early Adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1478-1485.
- Tagney, J.P., Baumeister, R.F. y Boone, A.L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Takakura, M. y Sakihara, S. (2001). Psychosocial correlatos of depressive symptoms among Japanese high school students. *Journal of Adolescent Health*, 28 , 82-89.
- Tangney, J.P. (2000). Humility: Theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 70-82.
- Tangney, J.P. (2002). Humility. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 411-419). New York: Oxford University Press.
- Tarlow, E. M., y Haaga, D. A. F. (1996). Negative self-concept: Specificity to depressive symptoms and relation to positive and negative affectivity. *Journal of Research in Personality*, 30, 120–127.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with and emphasis on self-report. En A.H. Tuma y J.D. Maser (Eds.). *Anxiety and the anxiety disorders* (pp.681-706). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Terry, T., y Huebner, S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Tice, D.M., Wallace, H.M. y Harter, A.C. (2004). Persistence. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 229-247). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Torrego, J. (Coord.). (2000). *La mediación en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Toussaint, L. y Friedman, P. (2008). Forgiveness, Gratitude and Well-Being: the Mediating Role of Affect and Beliefs. *Journal of Happiness Studies*. DOI: 10.1007/s10902-008-9111-8
- Tracey, T.J.G. (2002). Development of interests and competency beliefs: a 1 year longitudinal study of fifth- to eight-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 148-163.
- Tsang, J. (2006). Gratitude and prosocial behaviour: an experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion*, 20, 138-148.
- Tsang, J. (2007). Gratitude for small and large favors: a behavioral test. *Journal of Positive Psychology*, 2, 157-167.

- Tur, A. M., Mestre, M. V. y Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Universal Education Foundation. (Fall 2007). *The Voice of Children Component, Student Well-Being and the School Environment, Middle East Pilot. Preliminary Survey Results: Jordan, Lebanon and Palestine*. Ramallah, Palestine: Universal Education Foundation. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: http://www.uef-eba.org/documents/VoC/UEF_exec_summary_Final_6-2-08.pdf
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Coord.). *Cómo resolver conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. (pp. 143-159). Barcelona: Graó.
- Urdan, T., Midgley, C. y Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in student's use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Utesch, W. (s.f.). From a glass half empty to a glass half full: A review of the Transition from Deficit to Strength-Based approaches. The Foellinger Foundation. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: http://archives.zinester.com/8583/93725/139832_UteschArticle.pdf
- Valiente, R.M., Sandín, B. y Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: su relación con la sensibilidad a la ansiedad y a otras emociones negativas. *Psiquis*, 23, 217-225.
- Valle, A., González, R., Gómez, M.L., Vieiro, P., Cuevas L.M. y González, R.M (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de orientación Psicopedagógica*, 8, 287-298.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanahc, R., et al. (2008). Academic goals as predictors of achievement in different school subjects. *Revista Latinoamericana de Psicología* [online], 40 111-122. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-5342008000100009&lng=en&nrm=iso
- Vallerand, R.J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Valois, R.V., Paxton, R.J., Zullig, K.J. y Huebner, E.S. (2006). Life satisfaction and violent behaviour among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22, 247-255.

- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.). *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vecina, M.L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27, 31-39.
- Ventgimiglia, J.C. (1982). Sex roles and chivalry: some conditions of gratitude to altruism. *Sex Roles*, 8, 1107-1122.
- Vidal, F. y Mota, R. (2008). Encuesta de Infancia en España 2008. Madrid, *Cuadernos Fundación SM*, nº11.
- Villar, P., Luengo, M.A., Gómez Fragueta, J.A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.
- Vohs, K.D., Bardone, A.M., Joiner, T.E., Abramson, L.Y. y Heatherton, T.F. (1999). Perfectionism, perceived weight status, and self-esteem interact to predict bulimic symptoms: a model of bulimic symptom development. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 695-700.
- Watkins, P.C., Woodward, k, Stone, T. y Kolts, R.D. (2003). Gratitude and happiness: the development of a measure of gratitude and its relationship with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31, 431-452.
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D., Clark, L.A. y Carey, G. (1988). Positive and Negative Affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 346-353.
- Watson, P.J. y Biderman, M.D. (1993). Narcissistic Personality Inventory factors, splitting, and self-consciousness. *Journal of Personality Assessment*, 61, 41-57.
- Watson, P.J., Morris, R.J. y Miller, L. (1997-1998). Narcissism and the self as continuum: correlations with assertiveness and hypercompetitiveness. *Imagination, Cognition, and Personality*, 17, 249-259.
- Wavo, E.Y.T. (2004). Honesty, cooperation and curiosity achievement of some schools on Nanjing (China). *IFE Psychologia: An International Journal*, 12, 178-188.
- Way, N. (1998). *Everyday courage: the lives and stories of urban teenagers*. New York: New York University Press.
- Weiss, H. y Sherman, J. (1973). Internal-external control as a predictor of task effort and satisfaction subsequent to failure. *Journal of Applied Psychology*, 57, 132-136.
- Who Quality of Life Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs Group (WHOQOL SRPB). (2006). A cross-cultural study of spirituality, religion and personal belief as components of quality of life, *Social Science y Medicine*, 62, 1486-1497.

- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D. y Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 1, 305-316.
- Wilson, W. (1998). Religion and psychoses. En H. Koenig (Ed.). *Handbook of religion and mental health* (pp. 161-173). New York: Academic Press.
- Witvliet, C., Ludwig, T.E. y Van der Laan, K. (2001). Granting forgiveness of harboring grudges: Implications for emotion, physiology and health. *Psychological Science*, 12, 117-123.
- Wolbeek, M., Van Doomen, L.J.P., Kavelaars, A. y Heijnen, C.J. (2006). Severe Fatigue in Adolescents: A Common Phenomenon? *Pediatrics*, 117, 1078-1086. Consultado el 28 de marzo de 2009 en: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/117/6/e1078>
- Wolfe, R.N. y Johnson, S.D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurements*, 55, 177-185.
- Worline, M.C. y Steen, T.A. (2004). Bravery. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 213-228). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Wuthnow, R. (1991). *Acts of compassion: Caring for others and helping ourselves*. Princeton, NJ: Princenton University Press.
- Younger, J.W., Piferi, R.L. y Jove, R.L. (2004). Dimensions of forgiveness: The views of laypersons. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21, 837-855. DOI: 10.1177/0265407504047843
- Zaccaro, S.J. (2004). Leadership. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 413-428). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Zimmerman, B., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Abreviaturas y siglas

BASC	Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992; González Márques <i>et al.</i> , 2004)
BFQ	Cuestionario Big-Five (Caprara, Babanelli, Borgogni y perugini, 1993)
BMSLSS	Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Seligson, Huebner y Valois, 2003)
RSE	Escala de Autoestima de Rosenberg (1965, 1989)
FES	Escala de Clima Social en la Familia (Insel y Moos, 1984)
INJUVE	Instituto de la Juventud
LOT-R	Test de Orientación Vital - Revisado (Scheier, Carver y Bridges, 1994)
MESSY	Cuestionario de Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Adolescentes (Matson, Rotatori y Helsel, 1983)
MSLSS	Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Huebner, 1994)
NEF	New Economics Foundation
NEO PI-R	Inventario de Personalidad (Costa y McCrae, 1992, 199; Avia, 2000)
OMS	Organización Mundial de la Salud
PANAS	Escalas de Afecto Positivo y Negativo (Watson, Clark y Tellegen, 1988)
SCLR-90-R	Listado de síntomas revisado (Derogatis, 1983)
SLSS	Escala de Satisfacción con la vida para estudiantes (Huebner, 1991)
TPT	Test de Personalidad de TEA (Corral, Ramos, Pereña y Seisdedos, 2002)
UNICEF	Fondo Internacional de Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia
VIA-IS	Cuestionario sobre fortalezas humanas para adultos (Peterson y Seligman, 2000)
VIA-Y	Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (Peterson y Seligman, 2003)

Anexo 1.

Tabla/resumen de las fortalezas humanas.

Subescala	Diferencia medias		Alpha	Descriptivos		Correlación	
	Sexo	Edad		x	d.t.	con	R
Gratitud	Chicas (****)	Menor edad (****)	.66	3.89	.54	FesRel .47 <i>FesDes</i> .30 <i>Autoestima</i> .47 <i>PanasPOS</i> .43 <i>Mfamilia</i> .54 <i>Mcolegio</i> .39 <i>Mvecindario</i> .31 <i>Mself</i> .39 <i>Mglobal</i> .54 <i>SCDC</i> .41 <i>LOOptimismo</i> .44 <i>SLSS</i> .45 <i>BASCconfianza</i> .33 <i>BASCdepresión</i> -.40 <i>BASCestrés</i> -.34 <i>BASCinterpersonal</i> .32 <i>BASCpadres</i> .44 <i>BASCincapacidad</i> -.31	
Intimididad	Chicas (****)	Menor edad (****)	.72	3.86	.61	<i>FesRel</i> .51 <i>FesDes</i> .31 <i>Autoestima</i> .47 <i>PanasPOS</i> .42 <i>Mfamilia</i> .53 <i>Mamigos</i> .36 <i>Mvecindario</i> .36 <i>Mself</i> .50 <i>Mglobal</i> .57 <i>SCDC</i> .49 <i>LOOptimismo</i> .43 <i>LOtpesimismo</i> -.32 <i>SLSS</i> .47 <i>BASCautoestima</i> .36 <i>BASCconfianza</i> .35 <i>BASCdepresión</i> -.46 <i>BASCestrés</i> -.49 <i>BASClocuscontrol</i> -.37 <i>BASCinterpersonal</i> .52 <i>BASCpadres</i> .43 <i>BASCincapacidad</i> -.35	
Generosidad	Chicas (****)	Menor edad (***)	.74	3.83	.54	<i>PanasPOS</i> .31 <i>Mfamilia</i> .31 <i>Mamigos</i> .32 <i>Mglobal</i> .40 <i>BASCconfianza</i> .33	
Ciudadanía	Chicas (****)	Menor edad (***)	.72	3.82	.53	<i>FesRel</i> .33 <i>PanasPOS</i> .34 <i>Mfamilia</i> .39 <i>Mamigos</i> .34 <i>Mcolegio</i> .38 <i>Mself</i> .34 <i>Mglobal</i> .48 <i>LOOptimismo</i> .35 <i>BASCcolegio</i> -.30 <i>BASCconfianza</i> .39 <i>BASCinterpersonal</i> .30 <i>BASCpadres</i> .35	
Humor	Chicos (***)		.76	3.72	.64	<i>Autoestima</i> .36 <i>PanasPOS</i> .31 <i>Mamigos</i> .33 <i>Mself</i> .53 <i>Mglobal</i> .35 <i>BASCinterpersonal</i> .38	

Subescala	Diferencia medias		Alpha	Descriptivos		Correlación	
	Sexo	Edad		X	d.t.	con	R
Deseos de aprender	Chicas (***)	Menor edad (***)	.75	3.64	.61	<i>FesRel</i> .31 <i>FesDes</i> .33 <i>Autoestima</i> .32 <i>PanasPOS</i> .40 <i>Mfamilia</i> .38 <i>Mcolegio</i> .52 <i>Mglobal</i> .44 <i>SCDC</i> .33 <i>LOOptimismo</i> .35 <i>SLSS</i> .30 <i>BASCcolegio</i> -.38 <i>BASCprofesores</i> -.32 <i>BASCconfianza</i> .31 <i>BASCpadres</i> .35 <i>BASCincapacidad</i> -.30	
Valor	Chicas (****)		.67	3.58	.55		
Vitalidad		Menor edad (****)	.70	3.56	.59	<i>FesRel</i> .35 <i>FesDes</i> .32 <i>Autoestima</i> .56 <i>PanasPOS</i> .57 <i>Mfamilia</i> .40 <i>Mcolegio</i> .33 <i>Mvecindario</i> .40 <i>Mself</i> .51 <i>Mglobal</i> .54 <i>SCDC</i> .51 <i>LOOptimismo</i> .48 <i>LOtpesimismo</i> -.36 <i>SLSS</i> .49 <i>BASCautoestima</i> .36 <i>BASCconfianza</i> .32 <i>BASCdepresión</i> -.39 <i>BASCEstrés</i> -.36 <i>BASCinterpersonal</i> .38 <i>BASCpadres</i> .34 <i>BASCincapacidad</i> -.32	
Creatividad			.73	3.54	.58	<i>FesDes</i> .33 <i>Autoestima</i> .39 <i>PanasPOS</i> .42 <i>Mself</i> .46 <i>Mglobal</i> .42 <i>SCDC</i> .31 <i>LOOptimismo</i> .34	
Optimismo	Chicos (***)	Menor edad (***)	.79	3.53	.68	<i>FesRel</i> .35 <i>FesDes</i> .33 <i>Autoestima</i> .62 <i>PanasPOS</i> .48 <i>Mfamilia</i> .37 <i>Mcolegio</i> .35 <i>Mself</i> .50 <i>Mglobal</i> .48 <i>SCDC</i> .53 <i>LOOptimismo</i> .62 <i>LOtpesimismo</i> -.42 <i>SLSS</i> .53 <i>BASCautoestima</i> .37 <i>BASCconfianza</i> .33 <i>BASCdepresión</i> -.45 <i>BASCEstrés</i> -.34 <i>BASClocuscontrol</i> -.45 <i>BASCpadres</i> .39 <i>BASCincapacidad</i> -.44	
Apreciación de la belleza	Chicas (****)		.73	3.50	.66	<i>FesDes</i> .35 <i>PanasPOS</i> .30 <i>Mcolegio</i> .37 <i>BASCcolegio</i> -.30	
Curiosidad			.69	3.50	.57	<i>PanasPOS</i> .32 <i>Mcolegio</i> .35 <i>Mglobal</i> .34	

Subescala	Diferencia medias		Alpha	Descriptivos		Correlación	
	Sexo	Edad		X	d.t.	con	R
Apertura a la experiencia		Menor edad (*)	.63	3.47	.51	PanasPOS Mglobal LOOptimismo	.35 .32 .34
Inteligencia social			.46	3.47	.47	FesRel Autoestima PanasPOS Mfamilia Mself Mglobal SCDC LOOptimismo SLSS BASCconfianza BASCdepresión BASCestrés BASCinterpersonal	.33 .37 .38 .35 .43 .42 .36 .36 .32 .41 -.30 -.31 .34
Humildad	Chicas (****)		.63	3.46	.53		
Perspectiva	Chicas (****)		.62	3.46	.50	FesDes Autoestima PanasPOS Mfamilia Mamigos Mself Mglobal SCDC LOOptimismo BASCconfianza BASCdepresión BASCinterpersonal	.31 .44 .42 .31 .30 .47 .43 .34 .32 .37 -.31 .32
Integridad	Chicas (****)		.74	3.45	.62	FesRel Mfamilia Mcolegio Mglobal	.32 .33 .31 .33
Equidad	Chicas (****)	Menor edad (****)	.60	3.39	.51	Mcolegio BASCcolegio BASCprofesores BASCatipicidad BASCsensaciones BASCconfianza	.33 -.32 -.34 -.31 -.33 .37
Perdón	Chicas (***)	Menor edad (****)	.79	3.36	.77		
Perseverancia	Chicas (***)	Menor edad (****)	.76	3.32	.63	FesRel FesDes Autoestima PanasPOS Mfamilia Mcolegio Mself Mglobal SCDC LOOptimismo SLSS BASCcolegio BASCprofesores BASCatipicidad BASCautoestima BASCconfianza BASClocuscontrol BASCpadres BASCincapacidad	.35 .32 .36 .42 .38 .47 .32 .43 .38 .36 .37 -.45 -.42 -.33 .32 .36 -.31 .40 -.39
Autorregulación			.71	3.28	.63	Mfamilia BASCcolegio BASCatipicidad	.30 -.32 -.40
Prudencia		Menor edad (***)	.63	3.21	.57	FesRel Autoestima SCDC BASCatipicidad BASCdepresión BASClocuscontrol	.32 .32 .31 -.33 -.30 -.31

Subescala	Diferencia medias		Alpha	Descriptivos		Correlación	
	Sexo	Edad		X	d.t.	con	R
Espiritualidad	Chicas (*)	Menor edad (****)	.85	3.15	.95	<i>FesDes</i>	.44
Liderazgo			.70	3.02	.57	<i>Autoestima</i> <i>Mself</i> <i>BASCautoestima</i> <i>BASCconfianza</i>	.30 .39 .31 .31

Nota: se recogen correlaciones >|.30| significativas (p<.001)

Anexo 2.

Tabla/resumen de las variables estudiadas.

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
FES	Relaciones	.84	14.01	3.82	Gratitud .47 Integridad .32 Optimismo .35 Perseverancia .35 Intimidad .51 Deseos de aprender .31 Prudencia .32 Inteligencia social .33 Ciudadanía .33 Vitalidad .35	Factor I .43 Factor II .42 Factor III .30 Factor IV .33 Factor V .37	FES desarrollo .37 FES estabilidad .44 Autoestima global .39 Aut. Positiva .37 Aut. Negativa -.33 Panas Positivo .34 S. familia .66 S. Colegio .32 S. Vecindario .34 Sat. Global .53 BMSLSS .48 Lot Optimismo .35 SLSS .51 <i>No se aplica BASC</i>		Preadolescentes ***
	Desarrollo	.74	12.32	4.03	Ap. Belleza .35 Creatividad .33 Gratitud .30 Optimismo .33 Perseverancia .32 Intimidad .31 Deseos de aprender .33 Espiritualidad .44 Perspectiva .31 Vitalidad .32	Factor I .30 Factor II .38 Factor III .26 Factor IV .40 Factor V .47	FES relaciones .37 Autoestima global .30 Panas Positivo .40 S. familia .41 S. Colegio .32 S. Vecindario .36 Sat. Global .44 BMSLSS .35 SLSS .36 <i>No se aplica BASC</i>		Preadolescentes ****
	Estabilidad	.60	9.30	2.34			<i>No se aplica BASC</i>		

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
RSE	Autoestima global	.83	30.28	5.12	Optimismo .62 Vitalidad .53 Intimidad .47 Gratitud .43	Factor I .47 Factor II .59 Factor IV .37	FES relaciones .39 FES desarrollo .31 Aut. Positiva .91 Aut. Negativa -.92 Panas Negativo -.39 Panas Positivo .53 S. familia .39 S. amigos .36 S. Vecindario .34 S. Uno/a mismo/a .61 Sat. Global .55 BMSLSS .55 Lot Optimismo .58 Lot Pesimismo -.56 SLSS .63 <i>No se aplica BASC</i>	Chicos **	Preadolescentes **
	Autoestima positiva	.78	15.87	2.68	Optimismo .60 Vitalidad .53 Intimidad/amor .45 Gratitud .44 Perspectiva .43 Creatividad .39 Perseverancia .37 Inteligencia social .35 Humor .33 Deseos de aprender .33 Apertura a la experiencia .30	Factor I .46 Factor II .56 Factor IV .38 Factor V .30	FES relaciones .37 Autoestima global .91 Aut. Negativa -.67 Panas Negativo -.31 Panas Positivo .55 S. familia .38 S. amigos .33 S. Vecindario .34 S. Uno/a mismo/a .59 Sat. Global .52 BMSLSS .53 Lot Optimismo .57 Lot Pesimismo -.47 SLSS .58 <i>No se aplica BASC</i>	Chicos *	Preadolescentes ***

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
RSE	Autoestima negativa	.70	10.57	2.95	Optimismo -.56 Vitalidad -.44 Intimidad/amor -.41 Gratitud -.39 Perspectiva -.38 Creatividad -.33 Perseverancia -.30 Inteligencia social -.33 Humor -.33	Factor I -.40 Factor II -.52 Factor IV -.30	FES relaciones -.33 Autoestima global -.92 Aut. Positiva -.67 Panas Negativo .39 Panas Positivo -.43 S. familia -.34 S. amigos -.33 S. Vecindario -.30 S. Uno/a mismo/a -.54 Sat. Global -.49 BMSLSS -.49 Lot Optimismo -.50 Lot Pesimismo .57 SLSS -.57 <i>No se aplica BASC</i>	Chicas *	
PANAS	PANASNEG	.82	1.89	.75			Autoestima global -.39 Aut. Positiva -.31 Aut. Negativa .39 S. amigos -.37 Sat. Global -.36 Lot Pesimismo .36 SLSS -.34 <i>No se aplica BASC</i>		
	PANASPOS	.85	3.38	.75	Vitalidad .57 Optimismo .48 Gratitud .43 Intimidad .42 Perseverancia .42 Perspectiva .42 Creatividad .42 Deseos de aprender .40	Factor I .42 Factor II .57 Factor IV .46 Factor V .36	FES relaciones .34 FES desarrollo .40 Autoestima global .53 Aut. Positiva .55 Aut. Negativa -.43 S. familia .40 S. Colegio .37 S. Vecindario .38 S. Uno/a mismo/a .54 Sat. Global .55 BMSLSS .55 Lot Optimismo .48 Lot Pesimismo -.30 SLSS .55 <i>No se aplica BASC</i>		Preadolescentes ****

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
MSLSS	Satisfacción con la Familia	.85	4.47	.96	Gratitud .54 Intimidad .53	Factor I .43 Factor II .47 Factor III .36 Factor IV .39 Factor V .45	FES relaciones .66 FES desarrollo .41 Autoestima global .39 Aut. Positiva .38 Aut. Negativa -.34 Panas Positivo .40 S. amigos .35 S. Colegio .40 S. Vecindario .48 S. Uno/a mismo/a .45 Sat. Global .76 BMSLSS .55 Lot Optimismo .40 SLSS .56 <i>No se aplica BASC</i>		Preadolescentes ***
	Satisfacción con los Amigos	.87	5.16	.79	Humor .33 Generosidad .32 Intimidad .36 Ciudadanía .34	Factor II .42	Autoestima global 3.63 Aut. Positiva .33 Aut. Negativa -.33 Panas Negativo -.37 S. familia .35 S. Vecindario .34 S. Uno/a mismo/a .53 Sat. Global .67 BMSLSS .37 SLSS .34 <i>No se aplica BASC</i>	Chicas ***	
	Satisfacción con el Colegio	.84	3.68	.99	Perseverancia .47 Deseos aprender .52	Factor I .455 Factor II .30 Factor III .37 Factor IV .47 Factor V .36	FES relaciones .32 FES desarrollo .32 Panas Positivo .37 S. familia .40 Sat. Global .62 BMSLSS .40 SLSS .38 <i>No se aplica BASC</i>	Chicas ****	Preadolescentes ***

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
MSLSS	Satisfacción con el Vecindario	.80	4.18	.92	Vitalidad .40	Factor II .36 Factor V .32	FES relaciones .34 FES desarrollo .36 Autoestima global .34 Aut. Positiva .34 Aut. Negativa -.30 Panas Positivo .38 S. familia .48 S. amigos .34 S. Uno/a mismo/a .37 Sat. Global .73 BMSLSS .54 SLSS .46 <i>No se aplica BASC</i>		Preadolescentes ****
	Satisfacción con Uno/a mismo/a	.78	4.48	.81	Creatividad .46 Optimismo .50 Humor .53 Intimidad .50 Inteligencia social .43 Perspectiva .47 Vitalidad .51	Factor I .36 Factor II .68 Factor IV .34	Autoestima global .61 Aut. Positiva .59 Aut. Negativa -.54 Panas Positivo .54 S. familia .45 S. amigos .53 S. Vecindario .37 Sat. Global .69 BMSLSS .54 Lot Optimismo .57 Lot Pesimismo -.36 SLSS .53 <i>No se aplica BASC</i>		

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
MSLSS	Satisfacción Global	.90	4.41	.62	Intimidad .57 Gratitud .54 Vitalidad .54 Optimismo .48 Ciudadanía .48 Deseos aprender .44 Perseverancia .43 Perspectiva .43 Inteligencia social .42 Creatividad .42 Generosidad .40	Factor I .47 Factor II .61 Factor III .41 Factor IV .46 Factor V .43	FES relaciones .53 FES desarrollo .44 Autoestima global .55 Aut. Positiva .52 Aut. Negativa -.49 Panas Negativo -.36 Panas Positivo .55 S. familia .76 S. amigos .67 S. Colegio .62 S. Vecindario .73 S. Uno/a mismo/a .69 BMSLSS .68 Lot Optimismo .47 Lot Pesimismo -.34 SLSS .65 <i>No se aplica BASC</i>	Chicas *	Preadolescentes ****
BMSLSS		.75	5.51	0.93	Optimismo .53 Vitalidad .51 Intimidad .49 Gratitud .41 Perseverancia .38 Inteligencia social .36 Perspectiva .38 Deseos aprender .33 Creatividad .31	Factor I .44 Factor II .52 Factor IV .34 Factor V .37	FES relaciones .48 FES desarrollo .35 Autoestima global .55 Aut. Positiva .53 Aut. Negativa -.49 Panas Positivo .55 S. familia .55 S. amigos .37 S. Colegio .40 S. Vecindario .54 S. Uno/a mismo/a .53 Sat. Global .69 Lot Optimismo .47 Lot Pesimismo -.38 SLSS .67 <i>No se aplica BASC</i>		Preadolescentes ****

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
LOT-R	Optimismo	.65	11.05	2.50	Optimismo .62 Vitalidad .48 Gratitud .44 Intimidad .43 Inteligencia social .36 Perseverancia .36 Ciudadanía .35 Deseos aprender .35 Apertura a la experiencia .34 Creatividad .34 Perspectiva .32	Factor I .47 Factor II .48 Factor IV .40 Factor V .34	FES relaciones .35 Autoestima global .58 Aut. Positiva .57 Aut. Negativa -.50 Panas Positivo .48 S. familia .40 S. Uno/a mismo/a .57 Sat. Global .48 BMSLSS .47 Lot Pesimismo -.38 SLSS .48 BASC depresión -.40 BASC estrés social -.37 BASC autoestima .34 BASC rel.+padres .39 BASC incapacidad -.33 BASC interpersonal .32		Preadolescentes ****
	Pesimismo	.57	8.55	2.37	Optimismo -.42 Vitalidad -.36 Intimidad -.32	Factor I -.31 Factor II -.36	Autoestima global -.57 Aut. Positiva -.47 Aut. Negativa .57 Panas Negativo .36 Panas Positivo -.30 S. Uno/a mismo/a -.36 Sat. Global -.34 BMSLSS -.38 Lot Optimismo -.38 SLSS -.45 BASC depresión .45 BASC estrés social .43 BASC autoestima -.35 BASC atipicidad .40 BASC locus control .44 BASC ansiedad .34 BASC rel.+padres -.33 BASC incapacidad .44		Adolescentes ***

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
SLSS		.83	33.13	8.21	Optimismo .53 Vitalidad .49 Intimidad .47 Gratitud .45 Perseverancia .37 Inteligencia social .32 Deseos aprender .30	Factor I .44 Factor II .48 Factor IV .30 Factor V .35	FES relaciones .51 FES desarrollo .36 Autoestima global .63 Aut. Positiva .58 Aut. Negativa -.57 Panas Negativo -.34 Panas Positivo .55 S. familia .56 S. amigos .35 S. Colegio .39 S. Vecindario .47 S. Uno/a mismo/a .53 Sat. Global .65 BMSLSS .68 Lot Optimismo .48 Lot Pesimismo -.45 BASCAct.neg.cole -.34 BASC depresión -.53 BASC estrés social -.50 BASC autoestima .46 BASC atipicidad -.41 BASC locus control -.49 BASC ansiedad -.40 BASC rel.+padres .48 BASC incapacidad -.46 BASC interpersonal .35 BASC confianza .34		

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
BASC	Act. Negativa colegio	.85	4.05	3.02	Perseverancia -.45	Factor I -.43 Factor III -.35 Factor IV -.35	SLSS -.34 BASC depresión .30 BASC atipicidad .35 BASC locus control .31 BASC rel.+padres -.31 BASC incapacidad .43 BASCact.neg.profes .51 BASC búsq.sensaciones .39 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicos ****	Adolescentes ****
	Depresión	.85	2.98	3.23	Optimismo -.45 Intimidad -.46 Gratitud -.40	Factor I -.43 Factor II -.46	Lot Optimismo -.40 Lot Pesimismo .45 SLSS -.53 BASCact.neg.cole .30 BASC estrés social .77 BASC autoestima -.56 BASC atipicidad .63 BASC locus control .68 BASC ansiedad .48 BASC rel.+padres -.53 BASC incapacidad .70 BASC interpersonal -.59 BASC somatización .49 BASC confianza -.52 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
BASC	Estrés social	.83	3.35	3.15	Intimidación -.49 Vitalidad -.36 Optimismo -.34 Gratitud -.34	Factor I -.36 Factor II -.45	Lot Optimismo -.37 Lot Pesimismo .43 SLSS -.50 BASC depresión .77 BASC autoestima -.54 BASC atipicidad .62 BASC locus control .63 BASC ansiedad .52 BASC rel.+padres -.43 BASC incapacidad .61 BASC interpersonal -.70 BASC somatización .47 BASC confianza -.45 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		
	Autoestima	.81	6.00	2.24	Optimismo .37 Vitalidad .36 Intimidación .36	Factor I .33 Factor II .38	Lot Optimismo .34 Lot Pesimismo -.35 SLSS .46 BASC depresión -.56 BASC estrés social -.54 BASC atipicidad -.39 BASC locus control -.40 BASC ansiedad -.49 BASC rel.+padres .32 BASC incapacidad -.51 BASC interpersonal .41 BASC somatización -.36 BASC confianza .38 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicos **	Preadolescentes *

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
BASC	Atipicidad	.79	4.89	3.44	Autorregulación -.40 Perseverancia -.33 Prudencia -.33	Factor I -.45	Lot Pesimismo .40 SLSS -.41 BASCact.neg.cole .35 BASC depresión .63 BASC estrés social .62 BASC autoestima -.39 BASC locus control .62 BASC ansiedad .51 BASC rel.+padres -.40 BASC incapacidad .55 BASC interpersonal -.40 BASC búsq.sensaciones .38 BASC somatización .55 BASC confianza -.38 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		
	Locus control	.76	4.58	3.00	Intimidad -.37 Gratitud -.35 Optimismo -.34	Factor I -.42 Factor II -.34	Lot Pesimismo .44 SLSS -.49 BASCact.neg.cole .31 BASC depresión .68 BASC estrés social .63 BASC autoestima -.40 BASC atipicidad .62 BASC ansiedad .49 BASC rel.+padres -.46 BASC incapacidad .64 BASCact.neg.profes .34 BASC interpersonal -.41 BASC somatización .42 BASC confianza -.42 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
BASC	Ansiedad	.76	7.66	3.33	Optimismo -.30	Factor I -.30	Lot Pesimismo .34 SLSS .40 BASC depresión .48 BASC estrés social .52 BASC autoestima -.49 BASC atipicidad .51 BASC locus control .49 BASC incapacidad .53 BASC búsq.sensaciones BASC somatización .35 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicas ****	
	Rel.posit.padres	.76	7.10	2.10	Gratitud .44 Intimidad .43 Perseverancia .40 Optimismo .39	Factor I .44 Factor II .37 Factor III .30 Factor V .32	Lot Optimismo .39 Lot Pesimismo -.33 SLSS .48 BASCact.neg.cole -.31 BASC depresión -.53 BASC estrés social -.43 BASC autoestima .32 BASC atipicidad -.40 BASC locus control -.46 BASC incapacidad -.41 BASCact.neg.profes -.31 BASC interpersonal .34 BASC somatización -.34 BASC confianza .41 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		Preadolescentes *

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
BASC	Incapacidad	.75	4.32	2.96	Optimismo .44 Perseverancia .39 Intimidad .35	Factor I -.44 Factor II -.36	Lot Optimismo -.33 Lot Pesimismo .44 SLSS -.46 BASCact.neg.cole .43 BASC depresión .70 BASC estrés social .61 BASC autoestima -.51 BASC atipicidad .55 BASC locus control .64 BASC ansiedad .53 BASC rel.+padres -.41 BASCact.neg.profes .42 BASC interpersonal -.38 BASC somatización .41 BASC confianza -.41 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		
	Act.negativa profesores	.75	3.79	2.48	Perseverancia -.42 Equidad -.34 Deseos aprender -.32	Factor I -.43 Factor III -.35 Factor IV -.35	BASCact.neg.cole .51 BASC locus control .34 BASC rel.+padres -.31 BASC incapacidad .42 BASC búsq.sensaciones .36 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicos ***	Adolescentes ****
	Interpersonal	.74	12.74	2.60	Intimidad .52 Humor .38 Vitalidad .38	Factor II .51	Lot Optimismo .32 SLSS .35 BASC depresión -.59 BASC estrés social -.67 BASC autoestima .420 BASC atipicidad -.39 BASC locus control -.41 BASC rel.+padres .34 BASC incapacidad -.38 BASC somatización .34 BASC confianza .47 <i>No se aplican MSLSS.</i> <i>BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicas *	

	Subescala	Alpha	Media	d.t.	Correlaciones fortalezas humanas VIA-Y	Correlaciones con factores del VIA-Y	Correlaciones con el resto de variables	Diferencia de medias	
								Sexo	Edad
BASC	Búsqueda sensaciones	.72	6.29	2.95	Equidad .33		BASCact.neg.cole .40 BASC atipicidad .38 BASCact.neg.profes .36 <i>No se aplican MSLSS. BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicos ****	Adolescentes *
	Somatización	.67	1.80	1.91			BASC depresión .49 BASC estrés social .47 BASC autoestima -.36 BASC atipicidad .55 BASC locus control .42 BASC ansiedad .35 BASC rel.+padres -.34 BASC incapacidad .41 BASC interpersonal -.34 BASC confianza -.33 <i>No se aplican MSLSS. BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>	Chicas *	
	Confianza	.49	6.41	1.44	Inteligencia social .41 Ciudadanía .39 Perspectiva .37	Factor I .41 Factor II .45 Factor III.37 Factor IV .39	SLSS .34 BASC depresión -.52 BASC estrés social -.45 BASC autoestima .38 BASC atipicidad -.38 BASC locus control -.42 BASC rel.+padres .41 BASC incapacidad -.41 BASC interpersonal .47 BASC somatización -.33 <i>No se aplican MSLSS. BMSLSS. EAR. FES y PANAS</i>		

Nota: se recogen correlaciones >|.30| significativas (p<.001)

Anexo 3.

Tablas de correlaciones entre las variables estudiadas.

Correlaciones de las variables estudiadas con los factores del VIA-Y

	Factor I Fortalezas de temperamento	Factor II Fortalezas sociales	Factor III Fortalezas de empatía	Factor IV Fortalezas cognitivas	Factor V Fortalezas trascendentales
FESRelaciones	.43**	.42**	.30**	.33**	.37**
FESDesarrollo	.30**	.38**	.26**	.40**	.47**
FESEstabilidad	.25**	.24**	.25**	.25**	.28**
AutoestimaGlobal	.47**	.59**	.21**	.37**	.24**
AutoestimaPositiva	.46**	.56**	.23**	.38**	.30**
AutoestimaNegativa	-.40**	-.52**	-.15**	-.30**	-.15**
PANASNegativo	-.27**	-.21**	-.18**	-.18**	.024
PANASPositivo	.42**	.57**	.30**	.46**	.36**
Satisfacción con la familia	.43**	.47**	.36**	.39**	.45**
Satisfacción con amigos	.19**	.42**	.27**	.18**	.09*
Satisfacción con colegio	.45**	.30**	.37**	.47**	.36**
Satisfacción vecindario	.20**	.36**	.20**	.23**	.33**
Satisfacción uno/a mismo/a	.36**	.68**	.24**	.34**	.23**
MSLSS global	.47**	.62**	.41**	.46**	.43**
BMSLSS	.44**	.52**	.23**	.34**	.37**
SLSS	.44**	.48**	.23**	.29**	.34**
LOTOptimismo	.48**	.48**	.30**	.40**	.34**
LOTPesimismo	-.31**	-.36**	-.14**	-.20**	-.18**
Actitud negativa colegio BASC	-.43**	-.24**	-.35**	-.35**	-.28**
Ansiedad BASC	-.31**	-.25**	-.028	-.067	.026
Actitud negativa profesor BASC	-.40**	-.20**	-.33**	-.29**	-.21**
Atipicidad BASC	-.45**	-.26**	-.26**	-.16**	-.12**
Autoestima BASC	.33**	.38**	.13**	.23**	.15**
Búsqueda sensaciones BASC	-.25**	.064	-.25**	-.09*	-.21**
Confianza BASC	.41**	.45**	.37**	.38**	.18**
Depresión BASC	-.43**	-.46**	-.24**	-.27**	-.24**
Estrés social BASC	-.36**	-.45**	-.20**	-.18**	-.18**
Locus control interno BASC	-.42**	-.34**	-.23**	-.20**	-.19**
Rel. Interpersonales Positivas BASC	.25**	.51**	.25**	.22**	.16**
Rel. Positivas con padres BASC	.43**	.37**	.30**	.29**	.32**
Incapacidad BASC	-.43**	-.36**	-.23**	-.29**	-.18**
Somatización BASC	-.27**	-.20**	-.16**	-.10*	-.11*

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Correlaciones entre FES, EAR, PANAS, MSLSS, BMSLSS, SLSS Y LOT-R

	FES Relaciones	FES Desarrollo	FES Estabilidad	Autoestima Global	Autoestima Positiva	Autoestima Negativa	PANAS Negativo	PANAS Positivo	Sat. Familia	Sat. amigos	Sat. colegio	Sat. vecindario	Sat. uno/a mismo/a	MSLSS global	BMSLSS	SLSS	LOT Optimismo
FES Relaciones	1																
FES Desarrollo	.37**	1															
FES Estabilidad	.44**	.27**	1														
Autoestima Global	.39**	.31**	.18**	1													
Autoestima Positiva	.37**	.28**	.19**	.91**	1												
Autoestima Negativa	-.33**	-.28**	-.14**	-.92**	-.67**	1											
PANAS Negativo	-.26**	-.03	-.13**	-.39**	-.31**	.39**	1										
PANAS Positivo	.34**	.40**	.21**	.53**	.55**	-.43**	-.01	1									
Satisfacción con la familia	.66**	.41**	.27**	.39**	.38**	-.34**	-.25**	.40**	1								
Satisfacción con amigos	.27**	.15**	.18**	.36**	.33**	-.33**	-.37**	.25**	.35**	1							
Satisfacción con colegio	.32**	.32**	.19**	.27**	.24**	-.26**	-.19**	.37**	.40**	.17**	1						
Satisfacción vecindario	.34**	.36**	.20**	.34**	.34**	-.30**	-.21**	.38**	.48**	.34**	.28**	1					
Satisfacción uno/a mismo/a	.28**	.29**	.15**	.61**	.59**	-.54**	-.24**	.54**	.45**	.53**	.22**	.37**	1				
MSLSS global	.53**	.44**	.28**	.55**	.52**	-.49**	-.36**	.55**	.76**	.67**	.62**	.73**	.69**	1			
BMSLSS	.48**	.35**	.19**	.55**	.53**	-.48**	-.28**	.55**	.55**	.37**	.40**	.54**	.53**	.68**	1		
SLSS	.51**	.36**	.21**	.63**	.58**	-.57**	-.34**	.55**	.56**	.34**	.38**	.46**	.53**	.65**	.67**	1	
LOT Optimismo	.35**	.24**	.24**	.58**	.57**	-.50**	-.21**	.48**	.40**	.27**	.25**	.23**	.57**	.47**	.47**	.48**	1
LOT Pesimismo	-.27**	-.21**	-.11*	-.56**	-.47**	.57**	.36**	-.30**	-.21**	-.23**	-.20**	-.21**	-.36**	-.34**	-.37**	-.45**	-.38**

** < 0.01 (bilateral); * < 0.05 (bilateral).

Correlaciones con BASC

BASC	Act.neg. colegio	Ansiedad	Act.neg. profesor	Atipicidad	Auto-estima	Búsq. Sensaciones	Confianza	De presión	Estrés social	Locus control	Rel. Interp. positivas	Relaciones positivas padres	Incapacidad	Somatización
SLSS	-.34**	-.40**	-.21**	-.41**	.46**	-.12**	.34**	-.53**	-.50**	-.49**	.35**	.47**	-.46**	-.28**
LOT Optimismo	-.22**	-.25**	-.19**	-.26**	.34**	-.09	.28**	-.40**	-.37**	-.28**	.31**	.39**	-.33**	-.22**
LOT Pesimismo	.27**	.34**	.18**	.40**	-.35**	.15**	-.25**	.45**	.43**	.44**	-.27**	-.33**	.44**	.26**
Ansiedad BASC	1													
Actitud negativa profesor BASC	.16**	1												
Atipicidad BASC	.51**	.20**	1											
Autoestima BASC	.35**	.51**	.28**	1										
Búsqueda sensaciones BASC	-.17**	-.49**	-.20**	-.39**	1									
Confianza BASC	.39**	-.01	.36**	.38**	.03	1								
Depresión BASC	-.22**	-.24**	-.21**	-.38**	.38**	-.02	1							
Estrés social BASC	.30**	.48**	.27**	.63**	-.56**	.13**	-.52**	1						
Locus control interno BASC	.26**	.52**	.20**	.62**	-.54**	.11*	-.44**	.76**	1					
Rel. Interpersonales Positivas BASC	.31**	.49**	.34**	.62**	-.40**	.25**	-.42**	.68**	.63**	1				
Rel. Positivas con padres BASC	-.13**	-.27**	-.06	-.39**	.42**	.04	.47**	-.59**	-.67**	-.41**	1			
Incapacidad BASC	-.32**	-.19**	-.31**	-.40**	.31**	-.20**	.41**	-.53**	-.43**	-.46**	.34**	1		
Somatización BASC	.43**	.53**	.42**	.55**	-.51**	.22**	-.41**	.70**	.61**	.64**	-.38**	-.41**	1	
Ansiedad BASC	.19**	.35**	.16**	.54**	-.36**	.15**	-.33**	.49**	.47**	.42**	-.34**	-.34**	.41**	1

** < 0.01 (bilateral); * < 0.05 (bilateral).

Correlaciones entre FES. EAR. PANAS. MSLSS. BMSLSS. SLSS Y LOT-R

	FES Relaciones	FES Desarrollo	FES Estabilidad	Autoestima Global	Autoestima Positiva	Autoestima Negativa	PANAS Negativo	PANAS Positivo	Sat. Familia	Sat. amigos	Sat. colegio	Sat. vecindario	Sat. uno/a mismo/a	MSLSS global	BMSLSS	SLSS	LOT Optimismo
FESRelaciones	1																
FESDesarrollo	.37**	1															
FESEstabilidad	.44**	.27**	1														
AutoestimaGlobal	.39**	.31**	.18**	1													
AutoestimaPositiva	.37**	.28**	.19**	.91**	1												
AutoestimaNegativa	-.33**	-.28**	-.14**	-.92**	-.67**	1											
PANASNegativo	-.26**	-.03	-.13**	-.39**	-.31**	.39**	1										
PANASPositivo	.34**	.40**	.21**	.53**	.55**	-.43**	-.01	1									
Satisfacción con la familia	.66**	.41**	.27**	.39**	.38**	-.34**	-.25**	.40**	1								
Satisfacción con amigos	.27**	.15**	.18**	.36**	.33**	-.33**	-.37**	.25**	.35**	1							
Satisfacción con colegio	.32**	.32**	.19**	.27**	.24**	-.26**	-.19**	.37**	.40**	.17**	1						
Satisfacción vecindario	.34**	.36**	.20**	.34**	.34**	-.30**	-.21**	.38**	.48**	.34**	.28**	1					
Satisfacción uno/a mismo/a	.28**	.29**	.15**	.61**	.59**	-.54**	-.24**	.54**	.45**	.53**	.22**	.37**	1				
MSLSS global	.53**	.44**	.28**	.55**	.52**	-.49**	-.36**	.55**	.76**	.67**	.62**	.73**	.69**	1			
BMSLSS	.48**	.35**	.19**	.55**	.53**	-.48**	-.28**	.55**	.55**	.37**	.40**	.54**	.53**	.68**	1		
SLSS	.51**	.36**	.21**	.63**	.58**	-.57**	-.34**	.55**	.56**	.34**	.38**	.46**	.53**	.65**	.67**	1	
LOT Optimismo	.35**	.24**	.24**	.58**	.57**	-.50**	-.21**	.48**	.40**	.27**	.25**	.23**	.57**	.47**	.47**	.48**	1
LOT Pesimismo	-.27**	-.21**	-.11*	-.56**	-.47**	.57**	.36**	-.30**	-.21**	-.23**	-.20**	-.21**	-.36**	-.34**	-.37**	-.45**	-.38**

** < 0.01 (bilateral); * < 0.05 (bilateral).

Correlaciones con BASC

BASC	Act.neg. colegio	Ansiedad	Act.neg. profesor	Atipicidad	Auto- estima	Búsq. Sensaciones	Confianza	De presión	Estrés social	Locus control	Rel. Interper. positivas	Relaciones positivas padres	Incapacidad	Somatización
SLSS	.34* *	.40* *	.21* *	.41* *	.46* *	.12* *	.34* *	.53* *	.50* *	.49* *	.35**	.47**	.46* *	.28* *
LOT Optimis mo	.22* *	.25* *	.19* *	.26* *	.34* *	-.09	.28* *	.40* *	.37* *	.28* *	.31**	.39**	.33* *	.22* *
LOTPesimis mo	.27* *	.34* *	.18* *	.40* *	.35* *	.15* *	.25* *	.45* *	.43* *	.44* *	-.27**	-.33**	.44* *	.26* *
Ansiedad BASC	1													
Actitud negativa profesor BASC	.16* *	1												
Atipicidad BASC	.51* *	.20* *	1											
Autoestima BASC	.35* *	.51* *	.28* *	1										
Búsqueda sensaciones BASC	.17* *	.49* *	.20* *	.39* *	1									
Confianza BASC	.39* *	-.01	.36* *	.38* *	.03	1								
Depresión BASC	.22* *	.24* *	.21* *	.38* *	.38* *	-.02	1							
Estrés social BASC	.30* *	.48* *	.27* *	.63* *	.56* *	.13* *	.52* *	1						
Locus control interno BASC	.26* *	.52* *	.20* *	.62* *	.54* *	.11* *	.44* *	.76* *	1					
Rel. Interpersonal es Positivas BASC	.31* *	.49* *	.34* *	.62* *	.40* *	.25* *	.42* *	.68* *	.63* *	1				
Rel. Positivas con padres BASC	.13* *	.27* *	-.06	.39* *	.42* *	.04	.47* *	.59* *	.67* *	.41* *	1			
Incapacidad BASC	.32* *	.19* *	.31* *	.40* *	.31* *	.20* *	.41* *	.53* *	.43* *	.46* *	.34**	1		
Somatizació n BASC	.43* *	.53* *	.42* *	.55* *	.51* *	.22* *	.41* *	.70* *	.61* *	.64* *	-.38**	-.41**	1	
Ansiedad BASC	.19* *	.35* *	.16* *	.54* *	.36* *	.15* *	.33* *	.49* *	.47* *	.42* *	-.34**	-.34**	.41* *	1

** < 0.01 (bilateral); * < 0.05 (bilateral).

Anexo 4.
Cuestionarios.

A continuación encontrarás una serie de cuestiones sobre tu forma de pensar, ser y sentir. **Por favor, SÉ SINCERO/A.**

No hace falta que te detengas demasiado en cada cuestión.

Señala una sola respuesta en cada pregunta y repasa cuando hayas terminado para no dejarte nada sin contestar.

Recuerda que esto **NO ES UN EXAMEN** y que tus datos son **ANÓNIMOS** y **CONFIDENCIALES**, es decir, **ninguna persona del centro, de tu familia o conocida por ti tendrá acceso a los datos.**

Gracias por tu colaboración.

● Indica tu **fecha de nacimiento**: Día Mes Año

● Indica tu **sexo**.

Hombre	Mujer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

● Indica tu **curso**: 1º ESO ☐ 2º ESO ☐ 3º ESO ☐ 4º ESO ☐

● Indica el número de insuficientes, suficientes, bienes, notables y sobresalientes obtenidos en las **calificaciones de la última evaluación**.

Insuficientes	Suficientes	Bienes	Notables	Sobresalientes
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

● Escribe el **número de la calle** en que se encuentra tu casa.

● Indica el número de **hermanos** que tienes (no te cuentes a ti).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

● Indica **con quién vives** (puedes señalar más de una opción).

Padre	<input type="checkbox"/>	Tíos	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	Otros familiares	<input type="checkbox"/>
Hermanos	<input type="checkbox"/>	Educadores	<input type="checkbox"/>
Abuelos	<input type="checkbox"/>	Otras personas	<input type="checkbox"/>

Lee las siguientes cuestiones y elige **una respuesta** atendiendo al grado en el cual cada una de ellas **describe cómo eres tú**.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.	1	2	3	4	5
2. Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente.	1	2	3	4	5
3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	5
4. No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.	1	2	3	4	5
5. En un grupo, doy las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.	1	2	3	4	5
6. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.	1	2	3	4	5
7. En mi vida, me quejo más de lo que agradezco.	1	2	3	4	5
8. Siempre mantengo mi palabra.	1	2	3	4	5
9. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	1	2	3	4	5
10. La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad.	1	2	3	4	5
11. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los acabo.	1	2	3	4	5
12. Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
13. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.	1	2	3	4	5
14. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.	1	2	3	4	5
15. Siempre siento que soy querido/a.	1	2	3	4	5
16. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo.	1	2	3	4	5
17. Pienso que siempre tengo razón.	1	2	3	4	5
18. Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
19. Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.	1	2	3	4	5
20. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.	1	2	3	4	5
21. A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.	1	2	3	4	5
22. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.	1	2	3	4	5
23. Normalmente sé lo que realmente importa.	1	2	3	4	5
24. Soy muy entusiasta.	1	2	3	4	5
25. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.	1	2	3	4	5
26. No me enfrento a los demás ni por mí mismo/a ni por otros.	1	2	3	4	5
27. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.	1	2	3	4	5
28. Me interesan toda clase de cosas.	1	2	3	4	5
29. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.	1	2	3	4	5
30. Aunque alguien me haga daño, le perdono si se disculpa.	1	2	3	4	5
31. Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido.	1	2	3	4	5
32. Miento para conseguir salir de problemas.	1	2	3	4	5
33. Creo que me van a suceder cosas buenas.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡

2

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Christopher Peterson

34. Raras veces bromeo con otros.	1	2	3	4	5
35. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad.	1	2	3	4	5
36. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	1	2	3	4	5
37. Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo por ellos.	1	2	3	4	5
38. No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo.	1	2	3	4	5
39. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.	1	2	3	4	5
40. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.	1	2	3	4	5
41. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.	1	2	3	4	5
42. A menudo hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
43. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5
44. Siempre sé qué decir para hacer que la gente se sienta bien.	1	2	3	4	5
45. No creo en Dios ni en un poder superior.	1	2	3	4	5
46. Trabajo realmente bien en grupo.	1	2	3	4	5
47. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	1	2	3	4	5
48. Siempre me siento cansado/a.	1	2	3	4	5
49. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.	1	2	3	4	5
50. Tengo el valor de hacer lo correcto incluso cuando no está bien visto por los demás.	1	2	3	4	5
51. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	1	2	3	4	5
52. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4	5
53. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.	1	2	3	4	5
54. Perdono a la gente con facilidad.	1	2	3	4	5
55. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias.	1	2	3	4	5
56. Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas.	1	2	3	4	5
57. Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
58. Soy bueno/a haciendo reír a la gente.	1	2	3	4	5
59. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	1	2	3	4	5
60. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.	1	2	3	4	5
61. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
62. Soy bueno/a organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan.	1	2	3	4	5
63. No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
64. Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas participo activamente.	1	2	3	4	5
65. Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.	1	2	3	4	5
66. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	1	2	3	4	5
67. Si quiero algo, no puedo esperar.	1	2	3	4	5
68. Sé qué hacer para evitar problemas con otros.	1	2	3	4	5
69. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.	1	2	3	4	5
70. Cuando trabajo en un grupo, soy muy colaborador/a.	1	2	3	4	5
71. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.	1	2	3	4	5

72. Siempre estoy entusiasmado/a con cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
73. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.	1	2	3	4	5
74. Cuando veo a alguien siendo cruel con los demás, le digo que eso está mal.	1	2	3	4	5
75. Siempre tengo muchas ideas creativas.	1	2	3	4	5
76. Siempre quiero saber más.	1	2	3	4	5
77. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.	1	2	3	4	5
78. Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.	1	2	3	4	5
79. Soy una persona agradecida.	1	2	3	4	5
80. A menudo invento excusas.	1	2	3	4	5
81. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	1	2	3	4	5
82. La gente dice que no soy juguetón/a.	1	2	3	4	5
83. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	1	2	3	4	5
84. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	1	2	3	4	5
85. Raramente ayudo a los demás.	1	2	3	4	5
86. Cuando hay que hacer un trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo lo dirija.	1	2	3	4	5
87. Me resulta difícil hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5
88. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5
89. No actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4	5
90. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	1	2	3	4	5
91. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.	1	2	3	4	5
92. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.	1	2	3	4	5
93. Cuando rezo, me siento mejor.	1	2	3	4	5
94. Si es necesario, estoy siempre dispuesto a trabajar más por nuestro equipo.	1	2	3	4	5
95. Mis amigos/as, antes de tomar decisiones importantes, a menudo piden mi opinión.	1	2	3	4	5
96. Siempre me siento lleno/a de energía.	1	2	3	4	5
97. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.	1	2	3	4	5
98. Cuando veo que están molestando a alguien, no hago nada sobre ello.	1	2	3	4	5
99. Pienso que soy muy creativo/a.	1	2	3	4	5
100. No tengo curiosidad sobre las cosas.	1	2	3	4	5
101. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.	1	2	3	4	5
102. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.	1	2	3	4	5
103. No me siento agradecido/a a menudo.	1	2	3	4	5
104. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	1	2	3	4	5
105. Soy muy positivo/a ante el futuro.	1	2	3	4	5
106. La gente dice que soy muy gracioso/a.	1	2	3	4	5
107. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
108. Tomo mis decisiones sólo cuando tengo toda la información.	1	2	3	4	5

109. Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.	1	2	3	4	5
110. Soy un líder en el que los demás confían y admiran.	1	2	3	4	5
111. Aunque mis familiares y yo nos peleemos, les sigo queriendo.	1	2	3	4	5
112. Me aburro cuando leo o aprendo cosas.	1	2	3	4	5
113. No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí.	1	2	3	4	5
114. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	1	2	3	4	5
115. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	1	2	3	4	5
116. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.	1	2	3	4	5
117. Creo que todas las cosas suceden por una razón.	1	2	3	4	5
118. Escucho a los demás del grupo cuando tomamos decisiones.	1	2	3	4	5
119. La gente dice que tengo mucha sabiduría.	1	2	3	4	5
120. Siempre soy muy activo/a.	1	2	3	4	5
121. Realmente aprecio las cosas bellas.	1	2	3	4	5
122. Aunque tenga miedo, defiendo lo que es correcto.	1	2	3	4	5
123. A menudo se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
124. Hago preguntas todo el tiempo.	1	2	3	4	5
125. Aunque alguien no sea agradable conmigo, le sigo tratando de una forma justa.	1	2	3	4	5
126. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.	1	2	3	4	5
127. Cuando me suceden cosas buenas, me acuerdo de la gente que me ayudó.	1	2	3	4	5
128. Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
129. Alcanzaré mis metas.	1	2	3	4	5
130. A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.	1	2	3	4	5
131. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	1	2	3	4	5
132. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	1	2	3	4	5
133. Siempre soy amable con los demás.	1	2	3	4	5
134. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.	1	2	3	4	5
135. Es difícil para mí abrirme a la gente.	1	2	3	4	5
136. Me encanta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
137. Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.	1	2	3	4	5
138. Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguidas.	1	2	3	4	5
139. Puedo esperar mi turno sin alterarme.	1	2	3	4	5
140. Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.	1	2	3	4	5
141. Tengo fe en algo religioso o espiritual.	1	2	3	4	5
142. Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.	1	2	3	4	5
143. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todo el mundo.	1	2	3	4	5
144. No me entusiasmo fácilmente por las cosas.	1	2	3	4	5
145. Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5

146. Hago lo correcto aunque otros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
147. Me gusta hacer las cosas siempre de forma diferente.	1	2	3	4	5
148. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	1	2	3	4	5
149. Trato la opinión de todos con igual importancia.	1	2	3	4	5
150. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.	1	2	3	4	5
151. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.	1	2	3	4	5
152. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	1	2	3	4	5
153. Aunque las cosas parezcan ir mal, siempre tengo esperanza.	1	2	3	4	5
154. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.	1	2	3	4	5
155. Soy muy trabajador/a.	1	2	3	4	5
156. Siempre mantengo la mente abierta.	1	2	3	4	5
157. Cuando veo gente que necesita ayuda, hago tanto como puedo.	1	2	3	4	5
158. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo haga lo que le pido.	1	2	3	4	5
159. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.	1	2	3	4	5
160. Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.	1	2	3	4	5
161. No presumo acerca de mis logros.	1	2	3	4	5
162. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	1	2	3	4	5
163. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	1	2	3	4	5
164. Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo.	1	2	3	4	5
165. No rezo, ni siquiera cuando estoy solo/a.	1	2	3	4	5
166. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.	1	2	3	4	5
167. A menudo tomo malas decisiones.	1	2	3	4	5
168. Creo que la vida es emocionante.	1	2	3	4	5
169. No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.	1	2	3	4	5
170. Me enfrento a mis compañeros/as que actúan con mala intención o injustamente.	1	2	3	4	5
171. No disfruto creando nuevas cosas.	1	2	3	4	5
172. Siempre tengo curiosidad por la gente, los lugares o las cosas que no conozco.	1	2	3	4	5
173. Si me cae bien alguien del grupo, le dejo que se salga con la suya.	1	2	3	4	5
174. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.	1	2	3	4	5
175. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	1	2	3	4	5
176. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	1	2	3	4	5
177. Me gusta contar chistes o historias divertidas.	1	2	3	4	5
178. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	1	2	3	4	5
179. Normalmente no pienso en diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.	1	2	3	4	5
180. No ayudo a otros si ellos no me lo piden.	1	2	3	4	5
181. Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.	1	2	3	4	5
182. A menudo les digo a mis amigos y a mi familia que les quiero.	1	2	3	4	5
183. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡

184. Más que hablar sólo de mí, prefiero dejar a otros compañeros hablar sobre ellos mismos.	1	2	3	4	5
185. A menudo hago cosas que no debería hacer.	1	2	3	4	5
186. Soy muy paciente.	1	2	3	4	5
187. A menudo discuto con los demás.	1	2	3	4	5
188. Siento que mi vida tiene un propósito.	1	2	3	4	5
189. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.	1	2	3	4	5
190. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión.	1	2	3	4	5
191. Estoy siempre alegre.	1	2	3	4	5
192. Pido a todos que sigan las mismas reglas, incluso a mis amigos/as.	1	2	3	4	5
193. Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida.	1	2	3	4	5
194. Una vez he hecho un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
195. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.	1	2	3	4	5
196. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.	1	2	3	4	5
197. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.	1	2	3	4	5
198. Me enfado y pierdo el control frecuentemente.	1	2	3	4	5

Ahora lee cada frase detenidamente. Si lo que dice en cada una de ellas te ocurre a ti, marca con un aspa (X) el cuadrado que tiene encima la V de verdadero. Si lo que se dice no te ocurre a ti, marca con un aspa (X) el círculo que tiene encima la F de falso.

RECUERDA: Sé sincero/a y contesta a todas las frases, sin saltarte ninguna.

	V	F		V	F
1. Puedo hacer nuevas amistades con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	28. Me desmayo a menudo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. No logro controlar lo que me pasa	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	29. Algunas cosas sin importancia me molestan mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. No me gusta pensar en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	30. Soy capaz de tomar decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Me gusta ser como soy	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	31. Necesito ayuda para llevarme bien con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Tengo miedo de muchas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	32. Mis padres me echan la culpa de muchos de sus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Me gusta discutir	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	33. Ojalá no hubiera notas en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Parece que no puedo hacer nada bien	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	34. No me gusta mi aspecto	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. La gente actúa como si no me oyese	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	35. Me siento herido fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Siempre me voy a la cama a la hora correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	36. Me gusta hacer cosas que me dan miedo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. En mi familia soy una persona importante	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	37. Ya no me importa nada	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Alguien quiere hacerme daño	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	38. Las otras personas están en mi contra	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Los profesores son buenas personas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	39. Siempre hago mis deberes escolares a tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Es emocionante robar cosas de las tiendas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	40. Mis padres me ayudan si se lo pido	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Casi nunca consigo mis objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	41. A veces quiero hacerme daño	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Soy una persona sana	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	42. Mis profesores exigen demasiado	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Soy una persona agradable	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	43. Casi todos los días se habla de mí en los periódicos locales	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Mis padres esperan demasiado de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	44. No me gusta que los demás sepan mis notas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. El colegio es una pérdida de tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	45. Los demás me respetan	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Me preocupa lo que la gente piensa de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	46. Mis padres controlan mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Me gusta cuando mis amigos me piden que me atreva a hacer algo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	47. Odio el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Nadie me entiende	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	48. Me preocupo por cosas que tienen poca importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. A veces me siento solo aunque esté con otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	49. Me gusta practicar deportes duros	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Todas las personas que voy conociendo me caen bien	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	50. Creo que soy tonto comparado con mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
24. Oigo voces dentro de mi cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	51. Me dejan al margen cuando hacen cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
25. Mi profesor me comprende	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	52. A veces me enfurezco con mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
26. No he visto un coche desde hace por lo menos seis meses	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	53. A veces hago cosas una y otra vez, y no me puedo detener	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
27. Cuando hago un examen, no puedo pensar	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	54. A nadie parece importarle lo que yo quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

	V	F		V	F
55. Suelo fracasar en lo que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	87. Paso con rapidez de estar feliz a estar furioso	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
56. Las otras personas están más sanas que yo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	88. Soy responsable	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
57. Me preocupo por lo que vaya a pasar	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	89. Me siento cercano a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
58. Veo cosas raras	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	90. La gente se enfada conmigo, aunque no haya hecho nada malo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
59. Se me da bien enseñar a los demás cómo hacer las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	91. Tengo muchas ganas de abandonar el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
60. A los demás les gusta estar conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	92. Me disgusta mi apariencia	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
61. No puedo con todas las responsabilidades que tengo en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	93. La mayor parte del tiempo estoy preocupado	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
62. No me importa el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	94. Me gustan las motos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
63. Desearía ser otra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	95. No hay nada bueno en mí	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
64. Me da miedo que un profesor me ponga en ridículo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	96. Me parece que a los demás no les gusta cómo hago las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
65. Preferiría ser policía que ser profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	97. Mis padres se sienten con frecuencia orgullosos de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
66. Nunca tengo nada verdaderamente divertido que hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	98. A veces siento como cosquillas en la piel	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
67. A veces me siento como si fuese invisible	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	99. Los profesores normalmente sólo ven las cosas que uno hace mal	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
68. Mis relaciones sociales son perfectas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	100. Nada me sale bien	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
69. Mis padres confían en mí	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	101. Siempre estoy decepcionado con mis notas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
70. Siento que algo me pone nervioso por dentro	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	102. Me molesta el estómago más que a la mayoría de la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
71. La mayoría de los profesores son injustos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	103. La gente me encuentra agradable	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
72. Blancanieves es una persona real	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	104. No puedo dejar de cometer errores	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
73. Me gustaría hacer mejor las cosas, pero no puedo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	105. Me siento culpable de algunas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
74. Tengo dolores de cabeza a menudo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	106. Me gusta ir en un coche a alta velocidad	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
75. Me culpan de muchas cosas que yo no he hecho	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	107. Nunca me escucha nadie	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
76. Me siento a gusto en mi colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	108. Soy una persona solitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
77. Me cuesta mucho tomar decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	109. A veces me enfurezco	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
78. Me encantan las tormentas con truenos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	110. No puedo controlar mis pensamientos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
79. Nada me sale como yo quisiera	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	111. Escondido mi trabajo cuando el profesor pasa por mi lado	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
80. Siempre pienso antes de actuar	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	112. Mis padres siempre tienen razón	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
81. Cuando me enfado, lanzo cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	113. Cuando fracasas en algo, lo mejor es dejarlo y pasar a otra cosa	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
82. La mayoría de los profesores son perezosos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	114. A menudo me siento mal del estómago	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
83. La gente me dice cosas desagradables	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	115. Los otros jóvenes evitan estar conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
84. Los exámenes no son justos para la mayoría de la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	116. A veces, cuando estoy solo, oigo mi nombre	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
85. A veces me duelen los oídos sin causa alguna	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	117. Me gusta tomar decisiones por mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
86. No le gusto a mis compañeros de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	118. Le caigo bien a la gente porque soy fácil de tratar	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

	V	F		V	F
119. La gente espera demasiado de mí	■	●	152. Ayudo tomar decisiones en casa	■	●
120. Me aburro en el colegio	■	●	153. A menudo tengo pesadillas	■	●
121. Me gusta mi aspecto	■	●	154. Mis profesores suelen estar orgullosos de mí	■	●
122. Me preocupa con frecuencia que me pueda ocurrir algo malo	■	●	155. Me rindo con facilidad	■	●
123. Me gusta oír música con el volumen muy alto	■	●	156. Tengo problemas para tragar la comida	■	●
124. La vida se está volviendo cada vez peor	■	●	157. Tardo mucho tiempo en hacer nuevos amigos	■	●
125. Otros jóvenes de mi edad son más felices que yo	■	●	158. Mis padres siempre están diciéndome lo que tengo que hacer	■	●
126. Siempre digo la verdad	■	●	159. Me preocupo cuando voy a la cama por la noche	■	●
127. Mis padres escuchan lo que digo	■	●	160. Creo que sería emocionante robar cosas	■	●
128. Mis profesores se ocupan de mí	■	●	161. Siempre tengo mala suerte	■	●
129. Al menos dos veces a la semana viajo en avión	■	●	162. Mis amigos se divierten más que yo	■	●
130. No me gusta que me nombren en clase	■	●	163. Tengo algunas malas costumbres	■	●
131. Con frecuencia me duele la garganta	■	●	164. Todavía tengo ataques de mal humor	■	●
132. Me gusta reunirme con los demás	■	●	165. Me gusta estar con mis padres	■	●
133. Me culpan de cosas que no puedo evitar	■	●	166. Acabo de regresar de un crucero marítimo de nueve meses	■	●
134. Tengo un aspecto agradable	■	●	167. Soy un amigo verdadero	■	●
135. Me gusta correr riesgos	■	●	168. A los demás jóvenes no les gusta estar conmigo	■	●
136. Me siento fuera de lugar cuando estoy con gente	■	●	169. No puedo dejar de hacer cosas malas	■	●
137. Siempre hago lo que mis padres me dicen	■	●	170. Soy una persona con la que se puede contar	■	●
138. Me gusta inventar historias raras	■	●	171. Me gusta poco el colegio	■	●
139. A mis padres les gustan mis amigos	■	●	172. Me encuentro a gusto con mis profesores	■	●
140. A veces soy celoso	■	●	173. Suelo tener miedo a equivocarme	■	●
141. Raramente estoy contento de mis esfuerzos en el colegio	■	●	174. A veces no puedo controlar lo que hago o lo que pienso	■	●
142. No le gusto a nadie	■	●	175. Lo desconocido e imprevisible me encanta	■	●
143. A veces hay voces que me dicen que haga cosas malas	■	●	176. Me siento sin energías	■	●
144. Cuando me equivoco puedo cambiar las cosas para corregirlas	■	●	177. Creo que tengo buenas ideas	■	●
145. Mis amigos normalmente son amables conmigo	■	●	178. Me da miedo decir lo que pienso	■	●
146. El colegio es aburrido	■	●	179. La gente me quiere y me cuida	■	●
147. Desearía ser diferente	■	●	180. Pienso que sólo molesto a los demás	■	●
148. Me pongo nervioso cuando las cosas no me salen bien	■	●	181. Mis esfuerzos no sirven para nada	■	●
149. Me meto en peleas en el colegio	■	●	182. Siento que mis padres se preocupan y cuidan de mí	■	●
150. Sólo se me dan bien una o dos cosas.	■	●	183. Cuando estoy con más gente me lo paso muy bien	■	●
151. La gente siempre encuentra algo malo en mí	■	●	184. Me siento incapaz de conseguir lo que quiero	■	●
			185. Tengo molestias y dolores	■	●

Responde a **TODAS** las preguntas rodeando con un círculo el número que se ajuste mejor a tu opinión.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente espero lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Me resulta fácil relajarme.	1	2	3	4	5
3. Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome.	1	2	3	4	5
4. Siempre soy optimista sobre mi futuro.	1	2	3	4	5
5. Disfruto mucho con los amigos.	1	2	3	4	5
6. Para mí es importante mantenerme ocupado/a.	1	2	3	4	5
7. Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo.	1	2	3	4	5
8. No me enfado demasiado fácilmente.	1	2	3	4	5
9. Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas.	1	2	3	4	5
10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5

Marca el lugar que mejor indique el grado en el que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En mi vida las cosas me van bien.	1	2	3	4	5	6	7
Mi vida es justo lo que quiero.	1	2	3	4	5	6	7
Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Ojalá tuviera otra clase de vida.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo una vida buena.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo lo que quiero en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad.	1	2	3	4	5	6	7

FIN DE LA PRUEBA
REPASA PARA ASEGURARTE QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS CUESTIONES
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

A continuación encontrarás una serie de cuestiones sobre tu forma de pensar, ser y sentir. **Por favor, SÉ SINCERO/A.**

No hace falta que te detengas demasiado en cada cuestión.

Señala una sola respuesta en cada pregunta y repasa cuando hayas terminado para no dejarte nada sin contestar.

Recuerda que esto **NO ES UN EXAMEN** y que tus datos son **ANÓNIMOS** y **CONFIDENCIALES**, es decir, **ninguna persona del centro, de tu familia o conocida por ti tendrá acceso a los datos.**

Gracias por tu colaboración.

● Indica tu **fecha de nacimiento**: Día Mes Año

● Indica tu **sexo**.

Hombre	Mujer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

● Indica tu **curso**: 1º ESO ☐ 2º ESO ☐ 3º ESO ☐ 4º ESO ☐

● Indica el número de insuficientes, suficientes, bienes, notables y sobresalientes obtenidos en las **calificaciones de la última evaluación**.

Insuficientes	Suficientes	Bienes	Notables	Sobresalientes
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

● Escribe el **número de la calle** en que se encuentra tu casa.

● Indica el número de **hermanos** que tienes (no te cuentes a ti).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

● Indica **con quién vives** (puedes señalar más de una opción).

Padre	<input type="checkbox"/>	Tíos	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	Otros familiares	<input type="checkbox"/>
Hermanos	<input type="checkbox"/>	Educadores	<input type="checkbox"/>
Abuelos	<input type="checkbox"/>	Otras personas	<input type="checkbox"/>

Lee las siguientes cuestiones y elige **una respuesta** atendiendo al grado en el cual cada una de ellas **describe cómo eres tú**.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.	1	2	3	4	5
2. Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente.	1	2	3	4	5
3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	5
4. No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.	1	2	3	4	5
5. En un grupo, doy las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.	1	2	3	4	5
6. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.	1	2	3	4	5
7. En mi vida, me quejo más de lo que agradezco.	1	2	3	4	5
8. Siempre mantengo mi palabra.	1	2	3	4	5
9. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	1	2	3	4	5
10. La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad.	1	2	3	4	5
11. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los acabo.	1	2	3	4	5
12. Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
13. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.	1	2	3	4	5
14. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.	1	2	3	4	5
15. Siempre siento que soy querido/a.	1	2	3	4	5
16. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo.	1	2	3	4	5
17. Pienso que siempre tengo razón.	1	2	3	4	5
18. Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
19. Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.	1	2	3	4	5
20. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.	1	2	3	4	5
21. A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.	1	2	3	4	5
22. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.	1	2	3	4	5
23. Normalmente sé lo que realmente importa.	1	2	3	4	5
24. Soy muy entusiasta.	1	2	3	4	5
25. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.	1	2	3	4	5
26. No me enfrento a los demás ni por mí mismo/a ni por otros.	1	2	3	4	5
27. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.	1	2	3	4	5
28. Me interesan toda clase de cosas.	1	2	3	4	5
29. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.	1	2	3	4	5
30. Aunque alguien me haga daño, le perdono si se disculpa.	1	2	3	4	5
31. Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido.	1	2	3	4	5
32. Miento para conseguir salir de problemas.	1	2	3	4	5
33. Creo que me van a suceder cosas buenas.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡2

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Christopher Peterson

34. Raras veces bromeo con otros.	1	2	3	4	5
35. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad.	1	2	3	4	5
36. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	1	2	3	4	5
37. Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo por ellos.	1	2	3	4	5
38. No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo.	1	2	3	4	5
39. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.	1	2	3	4	5
40. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.	1	2	3	4	5
41. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.	1	2	3	4	5
42. A menudo hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
43. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5
44. Siempre sé qué decir para hacer que la gente se sienta bien.	1	2	3	4	5
45. No creo en Dios ni en un poder superior.	1	2	3	4	5
46. Trabajo realmente bien en grupo.	1	2	3	4	5
47. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	1	2	3	4	5
48. Siempre me siento cansado/a.	1	2	3	4	5
49. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.	1	2	3	4	5
50. Tengo el valor de hacer lo correcto incluso cuando no está bien visto por los demás.	1	2	3	4	5
51. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	1	2	3	4	5
52. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4	5
53. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.	1	2	3	4	5
54. Perdono a la gente con facilidad.	1	2	3	4	5
55. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias.	1	2	3	4	5
56. Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas.	1	2	3	4	5
57. Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
58. Soy bueno/a haciendo reír a la gente.	1	2	3	4	5
59. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	1	2	3	4	5
60. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.	1	2	3	4	5
61. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
62. Soy bueno/a organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan.	1	2	3	4	5
63. No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
64. Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas participo activamente.	1	2	3	4	5
65. Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.	1	2	3	4	5
66. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	1	2	3	4	5
67. Si quiero algo, no puedo esperar.	1	2	3	4	5
68. Sé qué hacer para evitar problemas con otros.	1	2	3	4	5
69. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.	1	2	3	4	5
70. Cuando trabajo en un grupo, soy muy colaborador/a.	1	2	3	4	5
71. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡3

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Cristopher Peterson

72. Siempre estoy entusiasmado/a con cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
73. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.	1	2	3	4	5
74. Cuando veo a alguien siendo cruel con los demás, le digo que eso está mal.	1	2	3	4	5
75. Siempre tengo muchas ideas creativas.	1	2	3	4	5
76. Siempre quiero saber más.	1	2	3	4	5
77. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.	1	2	3	4	5
78. Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.	1	2	3	4	5
79. Soy una persona agradecida.	1	2	3	4	5
80. A menudo invento excusas.	1	2	3	4	5
81. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	1	2	3	4	5
82. La gente dice que no soy juguetón/a.	1	2	3	4	5
83. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	1	2	3	4	5
84. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	1	2	3	4	5
85. Raramente ayudo a los demás.	1	2	3	4	5
86. Cuando hay que hacer un trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo lo dirija.	1	2	3	4	5
87. Me resulta difícil hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5
88. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5
89. No actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4	5
90. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	1	2	3	4	5
91. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.	1	2	3	4	5
92. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.	1	2	3	4	5
93. Cuando rezo, me siento mejor.	1	2	3	4	5
94. Si es necesario, estoy siempre dispuesto a trabajar más por nuestro equipo.	1	2	3	4	5
95. Mis amigos/as, antes de tomar decisiones importantes, a menudo piden mi opinión.	1	2	3	4	5
96. Siempre me siento lleno/a de energía.	1	2	3	4	5
97. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.	1	2	3	4	5
98. Cuando veo que están molestando a alguien, no hago nada sobre ello.	1	2	3	4	5
99. Pienso que soy muy creativo/a.	1	2	3	4	5
100. No tengo curiosidad sobre las cosas.	1	2	3	4	5
101. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.	1	2	3	4	5
102. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.	1	2	3	4	5
103. No me siento agradecido/a a menudo.	1	2	3	4	5
104. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	1	2	3	4	5
105. Soy muy positivo/a ante el futuro.	1	2	3	4	5
106. La gente dice que soy muy gracioso/a.	1	2	3	4	5
107. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
108. Tomo mis decisiones sólo cuando tengo toda la información.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ⇨4

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Cristopher Peterson

109.	Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.	1	2	3	4	5
110.	Soy un líder en el que los demás confían y admiran.	1	2	3	4	5
111.	Aunque mis familiares y yo nos peleemos, les sigo queriendo.	1	2	3	4	5
112.	Me aburro cuando leo o aprendo cosas.	1	2	3	4	5
113.	No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí.	1	2	3	4	5
114.	Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	1	2	3	4	5
115.	Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	1	2	3	4	5
116.	A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.	1	2	3	4	5
117.	Creo que todas las cosas suceden por una razón.	1	2	3	4	5
118.	Escucho a los demás del grupo cuando tomamos decisiones.	1	2	3	4	5
119.	La gente dice que tengo mucha sabiduría.	1	2	3	4	5
120.	Siempre soy muy activo/a.	1	2	3	4	5
121.	Realmente aprecio las cosas bellas.	1	2	3	4	5
122.	Aunque tenga miedo, defiendo lo que es correcto.	1	2	3	4	5
123.	A menudo se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
124.	Hago preguntas todo el tiempo.	1	2	3	4	5
125.	Aunque alguien no sea agradable conmigo, le sigo tratando de una forma justa.	1	2	3	4	5
126.	Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.	1	2	3	4	5
127.	Cuando me suceden cosas buenas, me acuerdo de la gente que me ayudó.	1	2	3	4	5
128.	Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
129.	Alcanzaré mis metas.	1	2	3	4	5
130.	A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.	1	2	3	4	5
131.	La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	1	2	3	4	5
132.	Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	1	2	3	4	5
133.	Siempre soy amable con los demás.	1	2	3	4	5
134.	Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.	1	2	3	4	5
135.	Es difícil para mí abrirme a la gente.	1	2	3	4	5
136.	Me encanta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
137.	Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.	1	2	3	4	5
138.	Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguidas.	1	2	3	4	5
139.	Puedo esperar mi turno sin alterarme.	1	2	3	4	5
140.	Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.	1	2	3	4	5
141.	Tengo fe en algo religioso o espiritual.	1	2	3	4	5
142.	Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.	1	2	3	4	5
143.	A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todo el mundo.	1	2	3	4	5
144.	No me entusiasmo fácilmente por las cosas.	1	2	3	4	5
145.	Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡5

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Cristopher Peterson

146. Hago lo correcto aunque otros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
147. Me gusta hacer las cosas siempre de forma diferente.	1	2	3	4	5
148. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	1	2	3	4	5
149. Trato la opinión de todos con igual importancia.	1	2	3	4	5
150. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.	1	2	3	4	5
151. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.	1	2	3	4	5
152. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	1	2	3	4	5
153. Aunque las cosas parezcan ir mal, siempre tengo esperanza.	1	2	3	4	5
154. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.	1	2	3	4	5
155. Soy muy trabajador/a.	1	2	3	4	5
156. Siempre mantengo la mente abierta.	1	2	3	4	5
157. Cuando veo gente que necesita ayuda, hago tanto como puedo.	1	2	3	4	5
158. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo haga lo que le pido.	1	2	3	4	5
159. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.	1	2	3	4	5
160. Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.	1	2	3	4	5
161. No presumo acerca de mis logros.	1	2	3	4	5
162. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	1	2	3	4	5
163. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	1	2	3	4	5
164. Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo.	1	2	3	4	5
165. No rezo, ni siquiera cuando estoy solo/a.	1	2	3	4	5
166. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.	1	2	3	4	5
167. A menudo tomo malas decisiones.	1	2	3	4	5
168. Creo que la vida es emocionante.	1	2	3	4	5
169. No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.	1	2	3	4	5
170. Me enfrento a mis compañeros/as que actúan con mala intención o injustamente.	1	2	3	4	5
171. No disfruto creando nuevas cosas.	1	2	3	4	5
172. Siempre tengo curiosidad por la gente, los lugares o las cosas que no conozco.	1	2	3	4	5
173. Si me cae bien alguien del grupo, le dejo que se salga con la suya.	1	2	3	4	5
174. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.	1	2	3	4	5
175. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	1	2	3	4	5
176. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	1	2	3	4	5
177. Me gusta contar chistes o historias divertidas.	1	2	3	4	5
178. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	1	2	3	4	5
179. Normalmente no pienso en diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.	1	2	3	4	5
180. No ayudo a otros si ellos no me lo piden.	1	2	3	4	5
181. Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.	1	2	3	4	5
182. A menudo les digo a mis amigos y a mi familia que les quiero.	1	2	3	4	5
183. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡6

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Cristopher Peterson

184. Más que hablar sólo de mí, prefiero dejar a otros compañeros hablar sobre ellos mismos.	1	2	3	4	5
185. A menudo hago cosas que no debería hacer.	1	2	3	4	5
186. Soy muy paciente.	1	2	3	4	5
187. A menudo discuto con los demás.	1	2	3	4	5
188. Siento que mi vida tiene un propósito.	1	2	3	4	5
189. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.	1	2	3	4	5
190. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión.	1	2	3	4	5
191. Estoy siempre alegre.	1	2	3	4	5
192. Pido a todos que sigan las mismas reglas, incluso a mis amigos/as.	1	2	3	4	5
193. Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida.	1	2	3	4	5
194. Una vez he hecho un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
195. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.	1	2	3	4	5
196. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.	1	2	3	4	5
197. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.	1	2	3	4	5
198. Me enfado y pierdo el control frecuentemente.	1	2	3	4	5

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE ➡7

Este cuestionario sólo puede ser utilizado con permiso explícito de Cristopher Peterson

Lee las siguientes frases y decide si te parecen verdaderas o falsas en **relación a tu familia**. Si crees que es verdadera o casi siempre verdadera, marca con un aspa (X) debajo de V. Si crees que es falsa o casi siempre falsa, marca con un aspa (X) debajo de F. Si consideras que la frase es cierta para unos miembros de la familia y falsa para otros, marca la respuesta que corresponde a la mayoría.

	V	F		V	F
1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	■	◇	20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	■	◇
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.	■	◇	21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	■	◇
3. En nuestra familia reñimos mucho.	■	◇	22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.	■	◇
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.	■	◇	23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	■	◇
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	■	◇	24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	■	◇
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.	■	◇	25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.	■	◇
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.	■	◇	26. Mis padres me echan la culpa de muchos de sus problemas	■	◇
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a diferentes actos religiosos.	■	◇	27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.	■	◇
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.	■	◇	28. A menudo hablamos del sentido religioso de algunas fiestas (Navidad, Pascua...)	■	◇
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.	■	◇	29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	■	◇
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”.	■	◇	30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.	■	◇
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	■	◇	31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	■	◇
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.	■	◇	32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.	■	◇
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.	■	◇	33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.	■	◇
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	■	◇	34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.	■	◇
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.	■	◇	35. Nosotros aceptamos que haya competición y “que gane el mejor”.	■	◇
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa o a visitarnos.	■	◇	36. Nos interesan poco las actividades culturales.	■	◇
18. En mi casa no rezamos en familia.	■	◇	37. Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.	■	◇
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.	■	◇	38. No creemos en el cielo ni en el infierno.	■	◇

	V	F		V	F
39. En mi familia la puntualidad es importante.	■	◇	60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.	■	◇
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.	■	◇	61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.	■	◇
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.	■	◇	62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.	■	◇
42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.	■	◇	63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	■	◇
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	■	◇	64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros para defender sus propios derechos.	■	◇
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.	■	◇	65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.	■	◇
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.	■	◇	66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.	■	◇
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.	■	◇	67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.	■	◇
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.	■	◇	68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.	■	◇
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.	■	◇	69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.	■	◇
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.	■	◇	70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.	■	◇
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	■	◇	71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.	■	◇
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	■	◇	72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.	■	◇
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.	■	◇	73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.	■	◇
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	■	◇	74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.	■	◇
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.	■	◇	75. "Primero el trabajo, luego la diversión" es una norma en mi familia.	■	◇
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.	■	◇	76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.	■	◇
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.	■	◇	77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.	■	◇
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.	■	◇	78. En mi casa, leer libros sagrados (por ejemplo la Biblia) es algo muy importante.	■	◇
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.	■	◇	79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.	■	◇
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.	■	◇	80. En mi casa las normas son bastante inflexibles.	■	◇

	V	F		V	F
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.	■	◇	86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.	■	◇
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	■	◇	87. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar la radio.	■	◇
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	■	◇	88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.	■	◇
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.	■	◇	89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.	■	◇
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.	■	◇	90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.	■	◇

Ahora piensa en **tus propios sentimientos** y elige la respuesta que consideres adecuada.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Creo que soy una persona valiosa, por lo menos al mismo nivel que los demás.	1	2	3	4
2. Creo que tengo una serie de buenas cualidades.	1	2	3	4
3. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso.	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1	2	3	4
5. Creo que no tengo muchos motivos para estar orgulloso/a de mí.	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	1	2	3	4
7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.	1	2	3	4
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.	1	2	3	4
9. A veces me siento realmente un inútil.	1	2	3	4
10. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.	1	2	3	4

Responde a **TODAS** las preguntas rodeando con un círculo el número que se ajuste mejor a tu opinión.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente espero lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Me resulta fácil relajarme.	1	2	3	4	5
3. Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome.	1	2	3	4	5
4. Siempre soy optimista sobre mi futuro.	1	2	3	4	5
5. Disfruto mucho con los amigos.	1	2	3	4	5
6. Para mí es importante mantenerme ocupado/a.	1	2	3	4	5
7. Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo.	1	2	3	4	5
8. No me enfado demasiado fácilmente.	1	2	3	4	5
9. Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas.	1	2	3	4	5
10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5

Marca el lugar que mejor indique el grado en el que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En mi vida las cosas me van bien.	1	2	3	4	5	6	7
Mi vida es justo lo que quiero.	1	2	3	4	5	6	7
Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Ojalá tuviera otra clase de vida.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo una vida buena.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo lo que quiero en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad.	1	2	3	4	5	6	7

Lee cada una de las siguientes palabras que describen sentimientos y emociones. Indica en qué grado te sientes de esa forma **justo ahora**, es decir, en el momento presente.

	Nada	Un poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Interesado/a	1	2	3	4	5
Angustiado/a	1	2	3	4	5
Ilusionado/emocionado/a	1	2	3	4	5
Afectado/a	1	2	3	4	5
Fuerte	1	2	3	4	5
Culpable	1	2	3	4	5
Asustado/a	1	2	3	4	5
Agresivo/a	1	2	3	4	5
Entusiasmado/a	1	2	3	4	5
Satisfecho/a contigo mismo/a	1	2	3	4	5
Irritable	1	2	3	4	5
Despierto/a	1	2	3	4	5
Avergonzado/a	1	2	3	4	5
Inspirado/a	1	2	3	4	5
Nervioso/a	1	2	3	4	5
Decidido/a	1	2	3	4	5
Concentrado/a	1	2	3	4	5
Agitado/a	1	2	3	4	5
Activo/a	1	2	3	4	5
Miedoso/a	1	2	3	4	5

Rodea el número que mejor describe tu grado de acuerdo o de desacuerdo con cada afirmación

	Muy en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Mis amigos son simpáticos.	1	2	3	4	5	6
2. Soy una persona divertida.	1	2	3	4	5	6
3. Me siento mal en el colegio.	1	2	3	4	5	6
4. Paso un mal rato cuando estoy con mis amigos.	1	2	3	4	5	6
5. Hay muchas cosas que sé hacer bien.	1	2	3	4	5	6
6. Aprendo mucho en el colegio.	1	2	3	4	5	6
7. Me gusta pasar tiempo con mis padres.	1	2	3	4	5	6
8. Mi familia es mejor que la mayoría.	1	2	3	4	5	6
9. Hay muchas cosas del colegio que no me gustan.	1	2	3	4	5	6
10. Pienso que soy guapo/a.	1	2	3	4	5	6
11. Mis amigos son estupendos.	1	2	3	4	5	6
12. Mis amigos me van a ayudar si los necesito.	1	2	3	4	5	6
13. Desearía no tener que ir al colegio.	1	2	3	4	5	6
14. Me gusta como soy.	1	2	3	4	5	6
15. Hay muchas cosas divertidas para hacer donde vivo.	1	2	3	4	5	6
16. Mis amigos me tratan bien.	1	2	3	4	5	6
17. Gusto a la mayoría de la gente.	1	2	3	4	5	6
18. Disfruto estando en casa con mi familia.	1	2	3	4	5	6
19. En mi familia nos llevamos todos bien.	1	2	3	4	5	6
20. Me gusta ir al colegio.	1	2	3	4	5	6
21. Mis padres me tratan de una manera justa.	1	2	3	4	5	6
22. Disfruto estando en el colegio.	1	2	3	4	5	6
23. Mis amigos me tratan mal.	1	2	3	4	5	6
24. Desearía tener amigos diferentes.	1	2	3	4	5	6
23. Mis amigos me tratan mal.	1	2	3	4	5	6

	Muy en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante De acuerdo	Muy de acuerdo
24. Desearía tener amigos diferentes.	1	2	3	4	5	6
25. El colegio es interesante.	1	2	3	4	5	6
26. Disfruto de las actividades escolares.	1	2	3	4	5	6
27. Me gustaría vivir en otra casa.	1	2	3	4	5	6
28. En mi familia nos hablamos con respeto los unos a los otros.	1	2	3	4	5	6
29. Me lo paso muy bien con mis amigos.	1	2	3	4	5	6
30. Mis padres y yo hacemos cosas divertidas juntos.	1	2	3	4	5	6
31. Me gusta mi vecindario.	1	2	3	4	5	6
32. Desearía vivir en otro sitio.	1	2	3	4	5	6
33. Soy una persona agradable.	1	2	3	4	5	6
34. Esta ciudad está llena de gente desagradable.	1	2	3	4	5	6
35. Me gusta probar cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6
36. Mi casa es agradable.	1	2	3	4	5	6
37. Me gustan mis vecinos.	1	2	3	4	5	6
38. Tengo suficientes amigos.	1	2	3	4	5	6
39. Me gustaría que hubiera gente diferente en mi vecindario.	1	2	3	4	5	6
40. Me gusta donde vivo.	1	2	3	4	5	6

Señala la mejor respuesta en cada caso.

	<i>Super bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Un poco bajo</i>	<i>Ni bajo ni alto</i>	<i>Un poco alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Super alto</i>
El grado de satisfacción con mi familia es...	1	2	3	4	5	6	7
El grado de satisfacción con mi amigos es...	1	2	3	4	5	6	7
El grado de satisfacción con mi experiencia escolar es...	1	2	3	4	5	6	7
El grado de satisfacción conmigo mismo/a es...	1	2	3	4	5	6	7
El grado de satisfacción con el lugar en el que vivo es...	1	2	3	4	5	6	7
El grado de satisfacción con mi vida en general es...	1	2	3	4	5	6	7

FIN DE LA PRUEBA
REPASA PARA ASEGURARTE QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS
CUESTIONES
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.